

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

CRISTIAN NESI MARTINS

**OLHAR PARA A DIVERSIDADE: REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR
PEDAGOGO EM FORMAÇÃO**

DISSERTAÇÃO

**PATO BRANCO
2019**

CRISTIAN NESI MARTINS

**OLHAR PARA A DIVERSIDADE: REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR
PEDAGOGO EM FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Pato Branco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagem, Cultura e Sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Andrea dos Santos.

PATO BRANCO

2019

M386o Martins, Cristian Nesi.

Olhar para a diversidade: representações do professor pedagogo em formação / Cristian Nesi Martins. -- 2019.
122 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Andrea dos Santos
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pato Branco, PR, 2019.

Bibliografia: f. 110 - 115.

1. Linguagem e línguas. 2. Perspectiva. 3. Educação. 4. Cultura. 5. Professores - Formação. I. Santos, Márcia Andrea dos, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus - Pato Branco
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Letras



TERMO DE APROVAÇÃO

Título da Dissertação n.º 33

“Olhar para a Diversidade: Representações do Professor Pedagogo em Formação”

por

Cristian Nesi Martins

Dissertação apresentada às quatorze horas, do dia vinte e seis de abril de dois mil e dezenove, como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE EM LETRAS pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Márcia Andrea dos Santos
UTFPR/PB (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Susiele Machry da Silva
UTFPR/PB

Prof. Dr. Jacob dos Santos Biziak
IFPR/Palmas

Prof. Dr. Marcos Hidemi de Lima
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras – UTFPR

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

Primeiramente a Deus, força maior que rege o universo, pelas oportunidades, pelo dom da ciência e do discernimento; aos meus pais e familiares pelo incentivo aos estudos, mas, principalmente, à minha mãe, Jurema Nesi, pelo incentivo, modelo de persistência e companheirismo nas horas de incerteza; à Professora Dr.^a Márcia Andrea dos Santos pela orientação desta pesquisa; aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, linha de pesquisa Linguagem, Educação e Trabalho, pelos conhecimentos adquiridos nas disciplinas; ao amigo Prof. Dr. André Zuber pelos conselhos acadêmicos e de vida; aos amigos e professores Giovane Schauss e Gisele Arruda, pelas horas de conversa e suporte, à amiga e chefe Prof.^a Maria de Lourdes Bertani, pelo apoio, à professora Dr.^a Vanda Mari Trombetta, pelas contribuições quanto à qualificação deste trabalho; aos professores Dr. Jacob dos Santos Biziak e Dr.^a Susiele Machry da Silva, pela participação e pelas sugestões na banca de defesa; as coordenadoras dos cursos de pedagogia das instituições nas quais a pesquisa foi desenvolvida, por aceitarem o convite, acolherem o projeto e viabilizarem o acesso, juntamente com os acadêmicos envolvidos. Por fim, a todas as pessoas que tornaram possível a elaboração desta dissertação e a conclusão do Curso de Pós-Graduação em Letras, *stricto sensu*.

Quando eu era criança, falava como criança, pensava como criança, raciocinava como criança. Quando me tornei adulto, rejeitei o que era próprio de criança. Agora nós vemos num espelho, confusamente, mas, então, veremos face a face. Agora, conheço apenas de modo imperfeito, mas, então, conhecerei como sou conhecido.

Primeira Carta de São Paulo aos Coríntios – 1 Cor 13, 11-12.

RESUMO

MARTINS, Cristian Nesi. OLHAR PARA A DIVERSIDADE: Representações do professor pedagogo em formação. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2019.

Esta é uma pesquisa relacionada à área de Letras, Linguística e Artes, especificamente na área da Linguagem - Linguística Aplicada, com o intuito de estudar as representações que acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, de duas Instituições de Ensino Superior distintas do sudoeste do Paraná, têm sobre conceitos de cultura e educação para a diversidade. A proposta justifica-se pelo fato dos participantes saírem da graduação habilitados para trabalhar com a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. É no início da vida escolar que as crianças entram em contato com conhecimentos científicos e começam a desenvolver a consciência cultural e discursiva, além de ampliar noções de mundo, por intermédio do professor. Os sujeitos desta pesquisa são acadêmicos do primeiro e do último período do referido curso, sendo quatro deles de cada instituição, dois de cada período. A pesquisa é de cunho qualitativo, pois busca entender fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais, no contexto do qual fazem parte. Para tal, o discurso dos acadêmicos foi tomado como objeto de estudo. Além disso, tomamos por base as ementas de algumas disciplinas dos cursos de pedagogia das instituições participantes para analisar se estas proporcionam fundamentos teóricos e práticos para o trabalho com a diversidade em sala de aula. Os dados foram coletados nas próprias instituições de ensino, utilizando um questionário semiestruturado que serviu de roteiro para entrevistas, as quais foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente. Para analisá-los, foram usados conceitos relacionados à cultura, ao multiculturalismo, ao discurso e a ideologia, além de documentos oficiais, como leis e resoluções. Os resultados foram organizados em cinco categorias referentes às perspectivas sobre cultura, concepções de diversidade, conhecimentos de leis e documentos da educação, a formação do professor pedagogo, as expectativas dos graduandos e o papel do educador. Como resultados, é possível dizer que o ponto de vista dos acadêmicos em formação é um conceito dinâmico. Além das relações étnico-raciais, a questão da inclusão foi fortemente levantada como uma forma de diversidade; os cursos proporcionam contato com documentos oficiais e normativas, e os acadêmicos demonstram conhecimento básico sobre estas legislações; além de conhecimentos teóricos, as instituições promovem atividades em outros espaços, mostrando outros contextos de educação para o professor pedagogo; por fim, os participantes revelaram que o curso supre suas expectativas e afirmam que a educação para a diversidade é fundamental para evitar preconceitos e exclusões na escola e na sala de aula, espaço de convivência de diversas culturas.

Palavras-chave: Linguagem. Perspectiva. Educação para a diversidade. Cultura. Formação de professores.

ABSTRACT

MARTINS, Cristian Nesi. A LOOK TOWARDS DIVERSITY: representations of teachers in pre-service education. 122 p. Dissertation (Master in Letters) – Post-Graduate Program in Letters, Federal Technological University of Paraná. Pato Branco, 2019.

This is a research related to Letters, Linguistics and Arts, specifically in the area of Language - Applied Linguistics, with the intention to verify the representations of the Pedagogy graduation course students from two different higher education institutions in south-west Paraná, concerning concepts about culture and education for diversity. The purpose of this study is justified by the fact that the participants leave the graduation enabled to work with child education and the initial grades of elementary school. It is in the beginning of school life that children get in touch with scientific knowledge and start developing cultural and discursive consciousness, besides expanding world notions, with the teacher's mediation. The subjects of this research are students of the first and the last semester of the referred course, being four of them from each institution, two of each semester. The research is qualitative, because it seeks to understand phenomena that involve human beings and their social relations, in the context in which they occur and which they are part of. For this, the discourse of the undergraduates was taken as object of study. In addition, we also took as base the description of some subjects from the pedagogy course of the participating institutions to analyze if they provide theoretical and practical foundations to work with diversity in the classrooms. Data were collected in the educational institutions, using a semi-structured questionnaire that served as a script for interviews, which were recorded in audio and transcribed later. To analyze them, concepts related to culture, multiculturalism, discourse analysis and ideology were used, as well as official documents such as laws and resolutions. The results were organized into five categories related to culture perspectives, diversity perspectives, knowledge about documents and laws for education, pedagogue teacher training and the students' expectations and the educator's role. As results, it is possible to say that the point of view of culture is dynamic. In addition to ethnic-racial relations, the issue of inclusion was strongly raised as a form of diversity; the courses provide contact with official and normative documents, and the undergraduates demonstrate basic knowledge of these laws; in addition to theoretical knowledge, the institutions promote activities in other spaces, showing other contexts of education for the pedagogue teacher. Finally, the participants revealed that the course meets their expectations and affirms that education for diversity is fundamental to avoiding prejudices and exclusions in the school and in the classroom, which are living spaces for diverse cultures.

Keywords: Language. Perspective. Education for diversity. Culture. Teachers education.

SUMÁRIO

1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	11
1.1 OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA.....	13
1.2 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	15
1.3 METODOLOGIA.....	16
1.3.1 Contextos e sujeitos de pesquisa.....	20
1.3.2 Instrumento e geração de dados.....	22
2 LINGUAGEM, REPRESENTAÇÃO E CULTURA.....	25
2.1 A LINGUAGEM COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL.....	25
2.1.1 O discurso como objeto de análise.....	28
2.1.2 Discurso e poder.....	31
2.1.3 Noção de sujeito e inconsciente.....	32
2.2 DELINEANDO O CONCEITO DE IDEOLOGIA.....	34
2.2.1 Ideologia e representação.....	37
2.3 CULTURA E DIVERSIDADE.....	39
2.3.1 Perspectivas multiculturais e a educação.....	43
2.3.2 Educação inclusiva e diversidade.....	49
3 LEIS E DOCUMENTOS OFICIAIS.....	53
3.1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO.....	54
3.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS.....	55
3.2.1 As relações étnico-raciais: história, cultura afro-brasileira e africana.....	56
3.2.2 A educação infantil.....	59
3.2.3 O ensino fundamental de nove anos.....	60
3.3 O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR.....	62
3.4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	66
3.4.1 Noções para a educação infantil e para o ensino fundamental.....	68
4 ANÁLISE DOS REGISTROS.....	70
4.1 NOÇÕES CURRICULARES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA.....	70
4.1.1 Instituição de ensino superior A.....	71
4.1.2 Instituição de ensino superior B.....	73
4.2 PONTOS DE VISTA DOS ACADÊMICOS.....	76
4.2.1 Perspectivas de cultura, a sociedade e memórias da infância escolar.....	77

4.2.2 Concepções sobre diversidade e suas implicações.....	83
4.2.3 Documentos e leis: teoria x prática.....	93
4.2.4 A formação do professor pedagogo.....	96
4.2.5 O papel do educador e as expectativas dos graduandos.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	112
ANEXO A – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO.....	118
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	120
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO DE PESQUISA	124

1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O ser humano vive cercado de ideologias, discursos e significações, e faz uso da linguagem para a comunicação e relação com o outro. Ele utiliza de signos verbais e não verbais para compor a sua mensagem, de forma oral ou escrita, de modo que os sujeitos que integram o mesmo espaço social sejam capazes de se comunicar, por terem estabelecido sentidos convencionados, por meio das suas interações languageiras e atribuições ideológicas.

Contudo, as vivências dos sujeitos determinam o quanto eles irão atribuir de significado a determinado signo¹, isto é, a bagagem histórica e cultural de cada um permite a ele conferir sentidos que para si possam significar algo parcial ou totalmente diferente do que é concebido por outro, por exemplo.

Neste viés, “os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. (...) A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (BAKHTIN, 2006, p.32).

Visto de um modo mais amplo, o discurso vai além de escolhas lexicais e semânticas. Este pode ser compreendido por indivíduos de uma mesma comunidade, por compartilharem do mesmo código linguístico, ou também podem gerar interpretações variadas, conforme o local da enunciação.

Considerando isso, tais interpretações se configuram de acordo com o modo que cada sociedade concebe determinados conceitos, sendo que estes fazem parte da formação, vivências, educação e identidade de cada um. Essas construções sociais funcionam como “lentes”² que nos permitem ver o mesmo objeto social com diferentes perspectivas.

Assim, nossa pesquisa visa a estudar as concepções de acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia acerca da cultura e da educação para a diversidade. Os participantes são alunos de duas instituições de ensino superior, localizadas em cidades distintas no sudoeste do Paraná.

O trabalho, portanto, está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Pato Branco, área de concentração Linguagem, Cultura e Sociedade.

O interesse pela temática surgiu, primeiramente, pelo contato com as disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Letras que abordam estudos da linguagem, relacionando-os

¹ Tomamos por base o conceito de signo postulado por Saussure (2006).

² Ruth Benedict (1972, apud LARAIA, 2002, p.67) define tais lentes como cultura, através das quais o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes têm visões desencontradas das coisas, por isso usam lentes diversas.

com a educação, o trabalho e a cultura, bem como a educação linguística para a multiculturalidade.

Estas disciplinas nos permitiram vislumbrar a diversidade na sala de aula, denotando e sensibilizando o olhar docente para os contextos multiculturais e o contexto emergente das diferenças na educação básica, além de compreender a cultura como uma constituição social, configurada nas relações de poder que se manifestam no discurso.

Ademais, durante as disciplinas, pudemos visitar *in loco* uma escola quilombola e uma escola indígena, em suas respectivas comunidades, em um município na região Centro-Sul do Paraná, nos possibilitando ter outro olhar sobre contextos culturais diversos e refletir sobre a forma com que estes espaços escolares se organizam pedagogicamente, com suas diferenças e especificidades, contribuindo para a definição do tema deste trabalho.

Outro determinante para o nosso interesse é o fato da participação deste pesquisador no curso Equipe Multidisciplinar, produzido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o qual propõe a formação continuada dos docentes das escolas públicas, para atuarem no processo de reeducação das relações étnico-raciais.

Como professores, consideramos de extrema importância a preparação para o trabalho em contextos diversificados, bem como estarmos aptos a receber alunos provenientes de realidades sociais e ambientes culturais diferentes. É preciso ir além da noção de que o profissional da educação cumpre apenas o papel de repassar conteúdos que compõe o currículo escolar, sistematizado. A trajetória de cada sujeito, as diferenças e as suas necessidades irão emergir na sala de aula, e isto é preciso ser levado em conta.

Como mencionado anteriormente, nos interessamos por estudar e analisar as perspectivas que acadêmicos do curso superior de pedagogia possuem sobre o conceito de diversidade, com base em seus discursos, entendendo que este tem relação com a cultura, como as práticas e manifestações étnico-raciais. Apesar dos sujeitos investigados terem em comum a mesma formação acadêmica em andamento, cada grupo é composto por contextos e fatores variados, como faixa etária, crenças, questões políticas, socioeconômicas e culturais.

São nessas questões variáveis que os paradigmas surgem e os conceitos se constroem. O local em que o sujeito está inserido influencia na sua formação discursiva. Suas vivências o moldam ideologicamente, compondo definições que perpetuam no social e se reproduzem pelas gerações.

Isto posto, fazemos a seguinte pergunta: qual é o discurso pedagógico e quais são as concepções que os acadêmicos/professores pedagogos em formação têm com relação a cultura e educação para a diversidade?

1.1 OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

A importância desta proposta de pesquisa se pauta no fato dos acadêmicos do curso em questão saírem da graduação habilitados como professores alfabetizadores da educação infantil e das séries iniciais, e são nessas etapas que, com os primeiros contatos com a escola, as crianças começam a se apropriar de conceitos, julgamentos, noções de mundo e de conhecimentos científicos, por intermédio do professor.

Conforme estudo realizado por Vygotsky (2000), o conhecimento científico decorrente das ciências sociais

[...] transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto (VYGOTSKY, op. cit., p.244).

Como esse progresso é especificamente humano, com as condições que lhes são dadas, “é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, se não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam” (KOLL, 2010, p.58).

Possivelmente, estes profissionais irão atuar no início da formação escolar de várias crianças, e acreditamos que é na escola que se dão os embates ideológicos, que surgem os questionamentos, que se constroem as consciências cultural e discursiva do sujeito. As crianças se desenvolvem nas interações e práticas cotidianas, constroem sentidos sobre o mundo, sobre suas identidades e produzem cultura, por isso as instituições de Educação Infantil são de extrema importância, pois são vistas “como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar” (BRASIL, 2013, p.85).

Para esta pesquisa, temos como objetivo principal compreender, por meio dos discursos, quais são as perspectivas que os acadêmicos/professores pedagogos em formação têm com relação ao conceito de cultura e de educação para a diversidade. Ao comparar as falas, poderemos visualizar quais são suas concepções sobre a temática como possíveis influenciadores de opiniões, observando também, por meio de algumas ementas, o suporte dos cursos de graduação do qual fazem parte nas suas formações discursivas e no seu desenvolvimento para o trabalho com as relações culturais e de diversidade.

Faz-se necessário o estudo da diversidade como componente curricular na graduação para um efetivo trabalho que respeite o bem comum, as diferentes culturas, identidades e singularidades, pois como justificam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (BRASIL, 2013, p.87), com estes conhecimentos as crianças “poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas”. Inclusive, de acordo com Sharma (2005, p.53, tradução nossa) “todos os alunos, de diversas culturas, desenvolvem-se melhor quando se sentem seguros com relação a quem eles são”.

Apesar de ser um conceito multifacetado, destacamos que, neste trabalho, diversidade não deve ser entendida e nem confundida com o conceito de tolerância, pois como afirma Oliveira (2009, p.101), “a diversidade consiste na reflexão da riqueza da experiência humana”, e se esta é parte de um processo de reflexão, precisamos entendê-la como integrante das manifestações culturais, que não estão isoladas em ambientes delimitados. Portanto, precisamos entender que grupos sociais e étnicos, por exemplo, buscam por igualdade de espaço e oportunidades, para que possam existir e se manifestar, e não por igualdade no sentido de se tornarem heterogêneos, assimilados e integrados à cultura dominante.

Neste viés, Oliveira postula que

[...] temos que ter o cuidado de perceber que a pretensão de (des)homogeneizar a cultura não significa uma separação e categorização da diversidade existente. A abordagem deve ter em vista o complexo de inter-relações natural entre elas, caso contrário, cairemos na ideia, já desfalcada, de propagarmos a tolerância relacionada a uma postura de indiferença (OLIVEIRA, op. cit., p.85).

Corroborando com esta definição, Duschatzky e Skliar (2000) apontam que a tolerância tem uma estreita ligação com a indiferença, abrindo a possibilidade de mecanismos de esquecimento e eliminação de memórias. Com esta perspectiva, os autores advogam que

A tolerância pode materializar a morte de todo o diálogo e, portanto, a morte do vínculo social, sempre conflitivo. A tolerância, sem mais, despoja os sujeitos da responsabilidade ética frente ao social e ao Estado, da responsabilidade institucional de assumir a realização dos direitos sociais (DUSCHATZKY e SKLIAR, op. cit., p.175).

Muito embora, atestam que o discurso da tolerância deveria ser o discurso das responsabilidades, por parte das políticas públicas, ao dispor das vontades individuais ou locais, para evitar indiferenças frente ao estranho e comodismo frente ao familiar.

Destacamos que alguns estudos realizados na área de representações, cultura e formação de professores nos auxiliaram a delinear nosso objetivo de pesquisa e o percurso a ser seguido. Citamos a tese de Santos (2010) intitulada “Nós só conseguimos enxergar dessa maneira...; representações e formação de educadores”, trabalho realizado na região sudoeste do Paraná sobre as representações de educadores a respeito do índio e do negro, e a dissertação de Alessio (2018) “O outro sob o olhar da criança: representação e linguagem” também desenvolvida na região sudoeste do Paraná, que trata de dois grupos distintos de crianças e suas representações acerca do *outro*, abordando temas sobre o índio, o negro, o haitiano e a desigualdade social.

Para o nosso trabalho, observar as representações e perspectivas dos participantes, construídas sob a perspectiva de seus currículos e disciplinas, em conjunto com os conhecimentos provenientes das suas experiências e interações com o mundo revela-se importante, pois a pesquisa poderá gerar reflexões das práticas e da formação de professores referentes à temática proposta.

Também acreditamos que na área de Letras e áreas correlatas a pesquisa será proveitosa e de relevância ao passo que tomaremos os discursos dos acadêmicos como objetos passíveis de análise linguístico-discursiva, contribuindo para o aprimoramento e desenvolvimento deste campo do conhecimento. Desse modo, buscamos colaborar com a minimização de preconceitos e estigmas, ao passo que refletir sobre temas sociais nos permite crescer como cidadãos e reconhecer as diferenças.

Esperamos contribuir com ressignificações e reflexões sobre a temática e sobre a prática docente, não só com os alunos do curso superior de pedagogia, mas também com a comunidade acadêmica e científica em geral, a fim de ampliar discussões e estudos sobre a cultura e a diversidade nos currículos dos cursos de formação de docentes, dando apoio para efetivar uma educação igualitária, apresentada na lei como direito.

1.2 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está dividida em quatro partes: a primeira concerne à apresentação da pesquisa e da metodologia. Na segunda, trazemos o referencial teórico com seções que tratam de conceitos importantes. A terceira parte aborda leis e documentos que fornecem subsídios

para o trabalho com a educação e diversidade. Na quarta parte, mostraremos ementas de algumas disciplinas que compõem os currículos das instituições, fazendo relação com os teóricos e os dados analisados, os quais são apresentados na sequência. Para encerrar, iremos dispor considerações conclusivas.

Salientamos que, na segunda parte, a seção teórica foi nomeada como “Linguagem, representação e cultura”. Nesta seção aborda-se a linguagem como construção social, a sua relação com a ideologia, representações e concepções de conceitos, além de aspectos de cultura e de diversidade.

Reservamos a parte três para uma revisão de documentos e dispositivos legais sobre a educação, voltando nosso olhar para itens pertinentes ao trabalho com a cultura e a diversidade na educação básica e no ensino superior.

Adentrando a quarta parte, estruturamos a análise em duas partes, apresentando alguns constituintes dos currículos dos cursos de pedagogia, como mencionado anteriormente, e as concepções dos acadêmicos, categorizadas conforme as falas coletadas na entrevista. Os principais traços levantados foram sobre perspectivas de cultura, a definição de diversidade e suas implicações ideológicas, documentos e leis: teoria x prática, a formação do professor pedagogo e, por fim, perspectivas dos graduandos e o papel do educador.

Após as considerações, além das referências, encontram-se em anexo uma tabela que auxilia na compreensão das características do discurso transcrito e no apêndice alguns documentos fundamentais para a deliberação e parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres humanos da UTFPR.

1.3 METODOLOGIA

Nesta seção apresentaremos que tipo de pesquisa nos propusemos a desenvolver e de que forma os dados foram gerados, organizados e analisados, além de fornecer detalhes sobre as características dos sujeitos e dos locais onde a pesquisa fora realizada, no tocante da coleta de dados.

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, pois busca entender fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais, no contexto em que ocorrem e do qual fazem parte. A questão considerada relevante pelo pesquisador é embasada em aportes teóricos e analisada não apenas pela sua perspectiva, mas também das pessoas envolvidas na pesquisa, ao passo que elas revelam, a partir do seu discurso, suas concepções e pontos de vista.

Por isso, podemos dizer que o objeto da nossa pesquisa é dinâmico, pois, como afirma Santos (2010), ao adotarmos o discurso e suas condições de produção e interpretação, buscamos por uma análise crítico-reflexiva para entender a linguagem como fator determinante na construção das representações e significações às coisas do mundo social; e se tratamos de construções, tomamos a língua como organismo vivo e interativo, sujeito a transformações histórico-temporais

Este objeto - o discurso - pertence ao sujeito como produto lógico e social para a atividade científica. Concordamos com Demo (1989, p.30) quando justifica que “embora todos procurem a mesma verdade, há tantas concepções diferentes e divergentes dela. Não é possível ver a realidade sem um ponto de vista, sem um ponto de partida, porque não há vista sem ponto, nem partida sem ponto. Este ponto é do sujeito, não da realidade”.

Considerando a área da Linguística Aplicada, busca-se a construção de sentidos com base nas práticas sociais discursivas, perpassando por um processo crítico que engloba o cientificismo, como o ato de pesquisar, e as alternativas de constituição sociopolítica e das relações simbólicas.

Conforme Santos (op. cit., p.24) “a produção do conhecimento deve considerar a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal”. Por ser um campo fértil de estudos, as ciências sociais não oferecem certezas, mas proporcionam questionamentos críticos, fundamentais para a área da linguagem e educação, na qual se insere nossa temática.

Com caráter exploratório, estudos qualitativos “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias (...). Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso (GIL, 2008, p.27)”.

Ademais, para Demo (op. cit.) a questão qualitativa é participativa, caracterizada pela autoavaliação. Os dados são considerados como produto do processo de discussão, construído em consórcio. O autor afirma que o conhecimento obtido pelo diálogo não é uma experimentação laboratorial, mas é fundamentado no autoconhecimento e na realidade social. Para o autor, é também o conhecimento comprometido com a vida concreta, inspirado e comprovado na prática, que não pede apenas estudo, mas busca igualmente solução.

De acordo com Creswell (2009), existem alguns componentes que precisam ser pensados nas pesquisas qualitativas. O autor lista nove características fundamentais, as quais apresentaremos e relacionaremos com a nossa pesquisa. São elas: cenário natural, o pesquisador como um instrumento fundamental, múltiplas fontes de dados, análise de dados

indutiva, significado dos participantes, *design* emergente, lente teórica, interpretação e conta holística.

Com relação ao “cenário natural”, o autor postula que pesquisadores qualitativos costumam coletar dados em campo, conversando diretamente com as pessoas, em uma interação face a face, não trazendo os indivíduos para um laboratório, nem enviam instrumentos para os indivíduos completarem. Para a nossa pesquisa, nos deslocamos até o ambiente de formação dos participantes, ou seja, fomos até as Instituições de Ensino Superior para entrevistá-los, um por um, e gravar os dados.

No quesito “pesquisador como instrumento fundamental”, Creswell expõe que é importante que o próprio pesquisador entreviste os participantes, possivelmente com o auxílio de um protocolo ou instrumento, e que não é comum usar ou confiar em instrumentos desenvolvidos por outros pesquisadores. No nosso caso, o instrumento fora construído por nós mesmos, em forma de questionário semiestruturado, no qual inserimos perguntas que julgamos pertinentes à nossa temática.

Referente às “múltiplas fontes”, é relevante reunir diferentes formas de dados, tais como entrevistas, observações e documentos. Então, o pesquisador as revisa, produz sentido por meio destas, e as organiza em categorias ou temas, perpassando todas as fontes. Na nossa pesquisa, além das falas dos participantes, buscamos também informações sobre a matriz curricular e ementas dos cursos de pedagogia das IES, bem como documentos oficiais e leis que fundamentam a educação para a diversidade.

No que diz respeito à “análise de dados indutiva”, Creswell expõe que os pesquisadores qualitativos constroem suas categorias, padrões e temáticas em unidades de informação. Esse processo indutivo ilustra um trabalho de colaboração, de modo que os participantes tenham a oportunidade de moldar os temas que emergem do processo.

Isso justifica o porquê de usarmos um questionário semiestruturado. Não buscamos respostas fechadas e prontas, mas almejamos resultados provenientes de uma conversa que propiciou a reflexão para a formulação de ideias. Desse modo, apesar dos temas serem preestabelecidos, os participantes puderam expor seus pontos de vista e conduzir um diálogo resultante de suas próprias considerações, conforme pensávamos em novas perguntas a partir de suas falas.

Relacionado aos “significados dos participantes”, o autor explica que o processo da pesquisa deve ser pautado em entender as concepções que os participantes têm acerca da questão investigada ou de uma problemática, não no que os pesquisadores trazem para o estudo ou o que autores expressam na literatura. Baseamos nosso processo de pesquisa em

ouvir os acadêmicos, com base em sua formação acadêmica e experiências de vida, para depois analisarmos seus discursos, confrontando-os com pressupostos teóricos.

Com vistas para o “*design* emergente”, Creswell admite que as fases do processo de pesquisa podem ser modificadas, mesmo após o início da coleta de dados. Questões podem ser alteradas, inclusive o local de pesquisa pode ser trocado. A ideia-chave por trás da pesquisa qualitativa é compreender determinada situação através dos participantes.

Pensando nisso, das falas dos acadêmicos, emergiu uma questão que não fora pensada por nós, no processo de formulação do instrumento de coleta de dados: a educação especial e inclusiva como parte da diversidade. Isso nos levou a considerar o assunto no desenvolvimento da dissertação. Inclusive, foi preciso alterar um dos locais de pesquisa, pois uma universidade, na qual pretendíamos coletar parte dos dados, não enviou a autorização em tempo, para que pudéssemos submeter o projeto ao comitê de ética em pesquisa com seres humanos.

Sobre a “lente teórica”, o autor afirma que pesquisadores qualitativos usam conceitos como o de cultura, de gênero, de raça, de diferenças de classe, que servem de lentes para visualizar suas pesquisas. Às vezes, o estudo pode ser organizado acerca do contexto histórico, social e político do problema a ser estudado. É justamente isso que nos propomos a investigar; as concepções e perspectivas dos acadêmicos sobre cultura e educação para diversidade.

No tocante da “interpretação”, entende-se que pesquisas nesta modalidade são formas de investigação, na qual os pesquisadores fazem interpretação do que veem, ouvem e entendem. Além disso, Creswell defende que as interpretações do pesquisador não podem ser separadas da sua própria experiência, pois a visão tanto do pesquisador, quanto do pesquisado revela múltiplos olhares que emergem do problema em questão. Como relatamos, a experiência do pesquisador nas disciplinas do mestrado, nas visitas de campo e nos grupos de estudo sobre diversidade contribuíram para definir o objeto de estudo e para proporcionar as discussões resultantes das análises.

Por fim, referente à “conta holística”, o autor explica que pesquisadores qualitativos tentam desenvolver uma imagem complexa de um problema ou uma questão em estudo, envolvendo múltiplas perspectivas, identificando vários fatores envolvidos em uma situação: significa exibir um todo dos pesquisados, não somente seleções parciais. Por isso, esse “todo” em nossa pesquisa é representado pela perspectiva dos autores teóricos, dos participantes e do pesquisador, levando em conta o conhecimento acadêmico – científico – e o conhecimento de mundo – as vivências.

1.3.1 Contextos e sujeitos de pesquisa

Nosso estudo tem por contexto duas Instituições de Ensino Superior privadas, situadas em duas cidades do sudoeste do Paraná. Esses locais foram escolhidos devido à proximidade entre as faculdades e o município de residência do pesquisador (aproximadamente 60 km de distância cada).

Referimo-nos aos locais como IES-A e IES-B³. A participação das instituições, bem como a dos acadêmicos, foi documentada com termos de assentimento e de consentimento, assinados por coordenadores de curso e pelos alunos, registrados na Plataforma Brasil e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Ademais, consideramos relevante fazer a pesquisa na região para que possamos contribuir com a sociedade local e com o desenvolvimento regional da educação, focando em um objeto alcançável, da nossa realidade.

O contato primário com a IES-A ocorreu por e-mail, no qual expusemos nosso interesse em desenvolver parte da pesquisa naquele local, e explanamos brevemente os objetivos e o caráter da participação. Quando recebemos o retorno positivo da coordenação de curso, contatamos a instituição por telefone para maiores esclarecimentos.

Com relação à IES-B, tivemos a oportunidade de trabalhar por alguns meses com a coordenadora do curso de pedagogia, e na ocasião, perguntamos se a referida instituição poderia nos receber para também lá desenvolver a pesquisa. O convite foi aceito prontamente e os trâmites também ocorreram por e-mail e telefone.

A Instituição de Ensino Superior A irá completar, em 2019, 20 anos de atividades no Ensino Superior. Sua estrutura educacional está distribuída em 17 blocos didáticos e atende às condições básicas para o acesso de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Além das mais de 100 salas de aula, esta IES possui também anfiteatro e miniauditório para seus estudantes, biblioteca com cerca de 57 mil volumes, periódicos e outras mídias, computadores com acesso à internet. Todos os cursos de graduação e pós-graduação contam com laboratórios específicos.

Essa IES oferta 16 cursos de graduação, dos quais dois são licenciaturas, atende mais de 3.000 acadêmicos, envolvendo 160 professores e 120 colaboradores e, conforme informações disponíveis no site da faculdade, forma seus alunos para terem condições de realizar intervenções sociais e mercadológicas eficazes, propondo à comunidade bolsas de estudos, projetos, estágios e cursos de extensão.

³ A sigla IES representa, conforme nomenclatura do Ministério da Educação, Instituição de Ensino Superior.

Ademais, essa instituição possui como missão formar e qualificar cidadãos, com bases sociais, culturais, científicas e tecnológicas. De acordo com o website da IES, dentre as suas finalidades, destacamos o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, a difusão da cultura por meio da ciência e da tecnologia, conhecer os problemas do mundo presente, em âmbito nacional e regional, para prestar serviços à comunidade, contribuir na promoção do espírito comunitário, de fraternidade e igualdade para que seus egressos desenvolvam seus projetos de vida conscientemente.

Chamou-nos a atenção que é também uma finalidade desta instituição promover o intercâmbio científico e cultural com as demais IES e a cooperação com entidades que visem o desenvolvimento de atividades de interesse e comum. Essa visão suscitou em nós o desejo de estender o convite para que participassem da nossa pesquisa.

Referente à Instituição de Ensino Superior B, esta completará 13 anos de atividades em 2019, resultado dos esforços de mais de 100 lideranças do município sede, que perceberam a necessidade de uma IES para a comunidade e região, sendo que, em dezembro de 2003 e abril de 2004, recebeu as comissões do Ministério da Educação para verificação e avaliação *in loco* dos primeiros cursos de graduação obtendo, então, em agosto de 2005, autorização para seu funcionamento.

A partir de 2006, passou a organizar os cursos destinados à formação de professores, transformando então os bacharelados em licenciaturas sendo que, dos 11 cursos de graduação ofertados, cinco se encaixam nesta categoria.

Vários eventos contribuem para a formação de seus acadêmicos, tais como palestras, visitas técnicas, semanas acadêmicas, exposições e feiras, abrindo as portas da faculdade para a sociedade também participar. Como a instituição está em uma nova sede, não encontramos dados precisos sobre a sua estrutura, nem quantidade de alunos e professores/colaboradores.

Segundo o site da instituição, por meio de projetos de extensão, pesquisa e responsabilidade social, a faculdade colabora para o desenvolvimento dos setores do município e região. Dentro de suas finalidades, destacamos o formar e aprimorar profissionais, orientar e ensinar nas diversas áreas do conhecimento, respeitando a diversidade e o debate livre de ideias; trabalhar para o crescimento da sociedade, exercendo a cidadania; contribuir para a formação integral, científica, artística, humanística e tecnológica para o desempenho do magistério e demais profissões.

Da mesma forma que nos chamou atenção na IES-A, a instituição em questão também busca divulgar os conhecimentos culturais, científicos e técnicos, disposta ao intercâmbio com

entidades e outras instituições para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa, extensão e cultura.

As informações específicas de cada curso de Licenciatura em Pedagogia serão apresentadas no capítulo referente às descrições e análises. Após a apresentação da proposta para cada instituição, solicitamos a participação de quatro acadêmicos por IES, dois do primeiro período e dois do último período, resultando em oito participantes.

Ressaltamos que os grupos participantes correspondem a uma amostra, pois, conforme Gil (2008) e Creswell (2009), as pesquisas sociais costumam abranger uma ampla variedade de elementos, sendo impossível considerá-los em sua totalidade, além de necessitar preparação de relatórios detalhados de cada participante. Assim, os acadêmicos representam uma parte dos sujeitos que compõem o universo denominado por nós como “professor pedagogo em formação”.

A escolha foi por iniciativa voluntária, não fizemos distinção entre homens ou mulheres, porém, esclarecemos que, para participar, eles não poderiam ter cursado nenhuma outra graduação ou formação de docentes, pois acreditamos que estas poderiam influenciar nas suas respostas.

Selecionamos dois participantes por período, convidando-os em suas salas de aula. Os dois primeiros alunos que se disponibilizaram foram aceitos, conforme o critério de participação já exposto.

Decidimos escolher alunos do primeiro período e do último período para criarmos uma comparação na análise, e coletarmos as percepções que eles têm ao ingressar no curso e ao concluí-lo, bem como identificar o conhecimento deles quanto ao currículo ofertado pela IES.

Alguns já trabalham na Educação Infantil, na rede municipal de suas respectivas cidades, outros já tiveram a experiência do estágio. Seis são do sexo feminino e dois são do sexo masculino; suas idades variam entre 19 e 31 anos. Um participante é de Santa Catarina e os demais são do Paraná.

1.3.2 Instrumento e geração de dados

Para gerar os dados, elaboramos um questionário semiestruturado que serviu de base para a condução das entrevistas. Esse questionário foi elaborado a partir de conversas entre os pesquisadores e a definição dos assuntos a serem discutidos, totalizando em quinze perguntas abertas, previamente formuladas.

Como os participantes tiveram a oportunidade de expor suas ideias livremente, tivemos o cuidado de direcionar as perguntas para temáticas como cultura e diversidade, ideologia, práticas pedagógicas, e o currículo do curso de pedagogia. Decidimos delinear os tópicos da nossa conversa, apesar de semiestruturada, para que as falas não fugissem muito do tema.

Concordamos com Minayo (2002, p.57), que define a entrevista como uma técnica que “se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala”. Para a autora, por meio da entrevista o pesquisador busca obter informações contidas nas falas dos atores sociais, afirmando ter um propósito. A entrevista não é neutra, pois se insere como um meio de coleta de fatos relatados pelos sujeitos da pesquisa já que eles vivenciam a realidade que está sendo focalizada.

Colocamos, então, em discussão, a formação docente com uma perspectiva para contextos plurais, nos quais se revela a diversidade cultural. Por isso, consideramos as formações discursivas dos acadêmicos repletas de significados, que demonstram suas representações e intenções comunicativas, permitindo observar e ponderar o jogo de ideias, ideologias e relações socioculturais que cada ente do discurso traz fundamentado não só pelo seu conhecimento acadêmico, mas, inclusive, em suas vivências.

Nossa coleta aconteceu nas próprias IES participantes, em momentos diferentes. As entrevistas ocorreram durante a noite, de forma individual, com duração entre 15 e 30 minutos. Todo o processo foi documentado e registrado na plataforma Brasil, sob o número 94622618.3.0000.5547, com parecer positivo do comitê de ética em pesquisa com seres humanos da UTFPR, número 2.867.997. O modelo do documento está disposto em apêndice.

Para podermos analisar as ideias à luz das teorias, as entrevistas foram gravadas em áudio para serem transcritas posteriormente. Frisamos a importância deste procedimento, pois conforme afirmam com Tonbuloglu, Aslan e Aydin (2016), as gravações permitem analisar o conteúdo, classificá-lo e interpretá-lo de acordo com temas pré-definidos ou tópicos principais.

Os dados obtidos nos possibilitaram criar categorias que foram preestabelecidas conforme o questionário semiestruturado utilizado para as entrevistas. Essa categorização foi dividida em cinco temáticas que resultaram em um desdobramento analítico mais detalhado com relação aos tópicos principais. Alguns trechos, dentro de cada recorte discursivo, foram destacados em negrito para facilitar a retomada da ideia principal na hora da discussão.

As transcrições tiveram como base o projeto NURC/SP (PRETI, 1999), para que os recortes selecionados mantivessem as características originais da fala dos participantes, os

quais foram referenciados como Acadêmico do Período Inicial (API) ou Acadêmico do Período Final (APF), de modo a preservar suas identidades.

Isto posto, julgamos necessário discorrer sobre a formação do professor pedagogo em relação aos conhecimentos ideológicos e culturais acerca da diversidade, possibilitando novas alternativas e olhares para aqueles que trabalharão, mais tarde, com a Educação Infantil (entre três e cinco anos de idade) e com os anos iniciais do Ensino Fundamental (entre seis e dez anos de idade).

2 LINGUAGEM, REPRESENTAÇÃO E CULTURA

Trazemos neste capítulo contribuições da Análise do Discurso, enquanto área de estudos da Linguística, para nos auxiliar na análise dos excertos selecionados, provenientes das entrevistas gravadas em áudio com os acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Abordamos conceitos fundamentais para situar o leitor e ajudá-lo a compreender o discurso como prática social, tomando-o como objeto ideológico, carregado de significados. Por isso, as bases teóricas aqui apresentadas fundamentarão nossas observações relacionadas também ao conceito de representação, ideologia, cultura e suas implicações para a educação e diversidade, que acreditamos estarem presentes nas falas dos participantes.

Registramos aqui que nos baseamos em perspectivas teóricas pautadas principalmente em autores como Bakhtin (2006), Foucault (1999; 2008), Chauí (2008) e Orlandi (2009), com intuito de unir reflexões sobre o texto e a história, fundamentada na interdisciplinaridade. Para tanto, algumas dimensões precisam ser consideradas: o quadro no qual o discurso é produzido, pois este delimita a enunciação; os confrontos históricos e sociais solidificados no discurso; e o espaço particular que cada discurso ajusta para si em um interdiscurso.

Assumindo estas proposições, a Análise do Discurso articula dois conceitos nucleares: o de discurso e o de ideologia, e frente a essas condições, dissertaremos sobre esses princípios fundamentais e assuntos correlatos para a sua complementação.

2.1 A LINGUAGEM COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

A linguagem é a capacidade que permite ao ser humano conceber imagens na sua própria mente e influenciar, também, imagens na mente de outros (SAUSSURE, 2006). Além de despertar a imaginação, a linguagem é capaz de manipular ideias e sentidos, e desencadear conflitos, por exemplo, com relação entre as palavras e o poder (FOUCAULT, 1979).

Como apresentado no título da seção, faremos um recorte teórico para ajudar na construção do conceito de língua e linguagem. Para isso, faz-se necessário discorrer, ainda que de forma breve, sobre as contribuições de Ferdinand de Saussure para a formação da linguística como ciência.

Na concepção do filósofo suíço, há uma dicotomia entre língua/linguagem e a fala. A língua é parte essencial da linguagem, vista como produto e determinação, que permite o exercício da fala, o qual é um ato individual, resultado das combinações e do processo de seleção dos falantes, efetivado com o ato de fonação.

Então, a língua “não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p.17).

Os estudos deste teórico eram pautados em uma perspectiva da língua por si própria, os quais determinaram funções entre seus elementos e apontaram duas necessidades: a *langue* (tomada como coletiva) e a *parole* (tomada como individual) ⁴. Com isso, seus seguidores foram chamados posteriormente de estruturalistas, por considerarem e entenderem a língua como estrutura.

A língua então era um sistema inferido a partir dos seus usos individuais da fala. O sistema linguístico na teoria de Saussure é compreendido por termos diferentes, pois a significação das palavras ocorre em detrimento das diferenças estabelecidas com outras palavras, e estas não “significam” seus objetos. Este filósofo contribuiu para a Linguística e para os estudos da linguagem, embora o aspecto social não fosse seu objeto de estudo.

Oposto a essa visão estruturalista, de língua como sistema, o teórico russo Mikhail Bakhtin considera o enunciado como a unidade real para o estudo da linguagem, levando em conta as relações reais da língua e da vida. Em suas palavras “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1997, p.282).

Tratando dessa relação, o filósofo nos coloca que os locutores – *falantes de uma língua* – utilizam-se dela para as suas necessidades enunciativas num dado contexto. Com isso

[...] o centro da gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível (BAKHTIN, 2006, p.93-94).

Isto atesta que, por serem variáveis e flexíveis, os signos enquanto componentes de uma língua significam a partir da situação de uso, momento em que são atribuídos

⁴ Termos, em francês, usados pelo linguista Ferdinand de Saussure para distinguir língua da fala.

significados para eles. Por isso as situações de interação são fundamentais para a formulação de sentidos nos enunciados.

Ainda para o autor, as necessidades de comunicação fazem surgir os gêneros do discurso, conforme os propósitos de cada esfera de atividade humana. Sob essa visão, Brandão (2004) concorda que a linguagem funciona como função social. Ademais, a autora postula que a linguagem

[...] integra todo o ato de enunciação individual num contexto mais amplo, revelando as relações intrínsecas entre o linguístico e o social. O percurso que o indivíduo faz da elaboração mental do conteúdo, a ser expresso à objetivação externa – a enunciação – desse conteúdo, e orientado socialmente, buscando adaptar-se ao contexto imediato do ato da fala e, sobretudo, a interlocutores concretos (BRANDÃO, op. cit., p.8).

Os enunciados, por sua vez, apresentam vestígios de outros que, uma vez ditos, afirmam, negam ou ressignificam os dizeres, como uma relação mútua. Por isso, é dada a condição de que estes são relativamente estáveis (BAKHTIN, 1997).

Ao considerarmos que a significação está pautada na relação da objetivação com o subjetivo, Berger e Luckmann (2002, p.56-57) apontam que “as objetivações comuns da vida cotidiana são mantidas primordialmente pela significação linguística. A vida cotidiana é, sobretudo, a vida com a linguagem, e por meio dela, que participo com meus semelhantes”. Compreender a linguagem, então, é compreender a vida cotidiana.

Neste viés, Santos (2010) nos coloca que a perspectiva teórica de Bakhtin se opõe a perspectiva de Saussure e seguidores, por exemplo, ao passo que leva em conta todos os processos da linguagem, saindo da esfera sistemática, considerando a sua relação com o social, fora do esquema “emissor, mensagem, receptor”.

Nas palavras de Ferreira (2003, p.197), a língua como materialidade é essencial para compor o tecido discursivo⁵. Para a Análise do Discurso, “a língua não será objeto de investigação primordial, mas um pressuposto fundamental para analisar a materialidade do discurso”.

Configurando, então, como processo, o linguista aponta que as situações vivenciais determinam os sentidos das palavras, em função do seu uso. As experiências linguísticas desenvolvem as habilidades e as aplicações da língua, que é viva e social. Nessa perspectiva,

⁵ Neste contexto, “tecido” faz referência ao termo *textus*, proveniente do latim, que significa tecer, construir, entrelaçar. O tecido discursivo consiste no produto de uma ação verbal, dialógica e ideológica, perpassado pelo contexto social, formando um “tecido” de enunciados, resultando em um texto escrito ou oral.

a língua é um processo evolutivo e contínuo; “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar” (BAKHTIN, 2006, p.109).

Diante do exposto, concordamos que somos sujeitos de linguagem, que é uma dimensão humana, objeto de estudo científico, e que a enunciação é de natureza social. Não vivemos isolados; somos seres sociais inseridos em uma rede de relações, influenciados por valores, práticas e significados.

2.1.1 O discurso como objeto de análise

O ser humano vive cercado de discursos orais ou escritos, de textos verbais e não verbais, os quais são cheios de significados, que parecem conter sentidos que não são acessíveis de imediato. A Análise do Discurso (a qual nos referenciaremos também como AD) trata de estudos da linguagem, da condição material do discurso que não podem ser separados da história e de seu contexto, pois nossos discursos são compostos de outros já ditos, produzidos por outros autores sociais, dos quais nos apropriamos para constituirmos nossas enunciações.

Se observarmos, a própria palavra discurso, etimologicamente, sugere a ideia de percurso, de movimento da linguagem, que observa a fala do homem, enquanto constitutiva de sua história. Não se trata, então, de um sistema abstrato, mas da produção de sentidos dos membros de uma sociedade, dimensionando suas práticas no tempo e no espaço, descentrando a noção de sujeito e condicionando o objeto da linguística.

Tomaremos como ponto de partida as contribuições do teórico Michel Foucault, particularmente na obra *A ordem do discurso*, com a perspectiva de que o discurso é a ação do homem, e de que é pela fala que se efetiva o sentido. Outros autores irão contribuir para a construção deste referencial, os quais serão apresentados e citados no decorrer do texto.

Em uma aula inaugural, proferida no Collège de France em 1970, Foucault supõe que em toda sociedade as produções de discurso seguem procedimentos organizados e controlados, com funções distintas de poderes e materialidades. Em sua fala introdutória é possível constatar um indivíduo não submetido à ordem do discurso, enquanto pronuncia uma sequência aleatória de palavras, destituído de discurso naquele momento. Porém, na

sequência, define que discurso não se restringe a palavras ditas, mas o relaciona com regras institucionais que atravessam o falante, constituindo o sentido.

Dito isso, o autor parte do falar por falar para exemplificar que se não formos perpassados pela ordem discursiva, composta de interações, de fatores culturais, históricos e ideológicos, que compõem a sociedade, não existirá sentido e nem sujeito. Ainda para o autor

[...] por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é objeto de desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 1999, p.10).

É nessa relação de poder que emerge a criação de normas e procedimentos na vida em sociedade, que de certa forma regulam as interações e se opõem ao imprevisto. Os discursos, as narrativas maiores que permeiam nossos espaços, se repetem pelos tempos e se fazem variar. Embora, por vezes, discursos desapareçam, contextos de aplicação mudem, textos sejam substituídos, a função destes permanece, pois “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”. (FOUCAULT, op. cit., p.26). Isto é, a significação ocorre conforme a aplicação, a situação e o contexto no qual o discurso é utilizado.

O discurso e seus enunciados seguem, de certa maneira, um ritual pré-qualificado pelos indivíduos que falam, definindo comportamentos e gestos, os signos que o compõem, com a sua imposição ou suposição de eficácia, e os efeitos sobre aqueles ao qual se dirige. Possuem, também, estreita relação com a doutrina, que questiona ao mesmo tempo o enunciado e o sujeito que fala, na medida em que vale como uma manifestação e um instrumento de pertença prévia.

Essas questões discursivas ligam os indivíduos e lhes servem como parâmetro de aproximação (ou diferenciação) ao passo que instauram classe, raça, nacionalidade, status entre outros. Desse modo, o poder realiza dupla sujeição, como posto pelo autor: há sujeitos que fazem seus discursos, ou falam de discursos, para grupos, e há sujeitos que se utilizam destes discursos, os reproduzindo.

O discurso é uma relação da língua com outras práticas no campo social. Ele compreende um conjunto de enunciados em função enunciativa. Foucault aponta que “certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses

signos para designar coisas. É esse *mais* que os tornam irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 2008, p.55, grifo do autor).

Assim, a AD não desvenda a universalidade de um sentido, e põe a mostra a não monarquia do significante, isto é, as várias possibilidades da construção de significados, fugindo do formalismo linguístico e da análise isolada da língua.

A constituição da AD, por volta dos anos 60, no século XX, marca a relação disciplinar entre a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Com a Linguística, sabemos que a língua é marcada pela sua própria materialidade. Com o Marxismo, sabemos que o homem faz a história, possibilitando a relação da língua com a produção de sentidos, não apenas como estrutura, mas como acontecimento. E, por fim, a contribuição da Psicanálise com a noção de sujeito, o qual é formado por processos ideológicos, numa concepção discursiva, como modo de produção e interação social.

De acordo com Ferreira (2003, p.191), a história necessita do discurso para existir, da mesma forma que a língua se utiliza dela para significar. A interpretação é decorrente dos fatos históricos, pois essa historicidade, como posto pela autora “constitui-se no próprio trabalho dos sentidos atuando em determinados textos, enquanto discursos”.

Ainda para a autora, “discurso é objeto que nos permite observar as relações entre ideologia e língua, bem como os efeitos do jogo da língua na história e os efeitos desta na língua” (FERREIRA, op. cit., p.193).

A definição de discurso se distancia do modo elementar da constituição da comunicação. Não se trata apenas de transmissão de informação e de um processo seriado. Como posto por Eni Orlandi

[...] a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa sequencia (...) não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história (...) a linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores (ORLANDI, 2009, p.21).

Portanto, a relação entre enunciador e destinatário não é linear, mas, sim, perpassada pelo simbólico, pelo inconsciente e pela ideologia. O que Foucault propõe não é decodificar ou interpretar conteúdos, identificar autores de determinados enunciados, mas chegar às

correlações possíveis com o lugar de fala do sujeito e qual a posição que ele assume, considerando que a linguagem não é transparente, mas, sim, marcada pela historicidade.

A língua, então, é o lugar material que possibilita que se realizem os efeitos de sentido e, conforme Brandão (2004, p.42), “se processo discursivo é produção de sentido, discurso é o espaço em que emergem as significações”, e em conjunto com a condição de produção e com a formação ideológica, compõe-se a tríade para as formulações da teoria.

2.1.2 Discurso e poder

Como mostrado na seção anterior, Foucault (1999) afirma que mesmo que o discurso pareça pouca coisa, ele revela sua ligação com o poder, que é uma palavra ou ação que exprime força, controle, regulação e persuasão. O poder mobiliza questões econômicas, políticas e sociais, seja pelo indivíduo ou por uma instituição, e possui a capacidade de controlar ou influenciar comportamentos. O pensamento do autor não cria uma teoria sobre o conceito, mas identifica as formas que os sujeitos atuam sobre outros sujeitos. Para ele, por meio da linguagem, valores e comportamentos, os discursos são constituídos, podendo ser nominados “discursos verdade”, devido à relação de poder que instauram. Em suas palavras

[...] cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade, isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros..., os meios pelo qual cada um deles é sancionado, as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o *status* daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p.12).

De acordo com Souza (2011, p.25), há princípios que regem a entrada do falante em dado discurso, determinando procedimentos de controle nas práticas discursivas, pois “a fala por si só não é nada, não existe. A fala por si só é acontecimento aleatório. E, para monitorar o aleatório da fala, é necessário impor-lhe princípios de controle vindos de fora e de dentro do discurso”.

O discurso é tido como constituinte de um processo contínuo e amplo, e o sujeito pode se colocar no lugar do seu interlocutor, antecipando o sentido que suas palavras produzem. Dessa maneira, há um processo de argumentação que causa efeitos sobre o interlocutor. Isso Orlandi (2009, p.39) chama de relação de forças, afirmando que “a nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de forças, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na ‘comunicação’”.

Com isso, Viana (2009) aponta que o simples uso de recursos linguísticos, tais como o formalismo, um adjetivo pejorativo ou um termo técnico contribuem para reproduzir a dominação e exercer o poder.

Os significados das palavras e os demais signos utilizados na comunicação humana perpassam pela luta de classes. O autor coloca que

[...] a classe dominante possui o interesse em emperrar um livre desenvolvimento da consciência humana além de um determinado limite. Ela busca, de forma às vezes inintencional, impor sua ideologia, suas concepções, sua mentalidade. As demais classes sociais buscam resistir e as classes exploradas esboçam uma linguagem diferenciada (VIANA, 2009, p.12).

Bourdieu (1989, p.11) aponta que existe uma luta simbólica entre as classes para impor definições do mundo social conforme os interesses de cada qual, para isso “as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações”.

Ademais, para o sociólogo, o discurso dominante determina uma estrutura propriamente ideológica, que tende a impor uma ordem estabelecida como natural, mascarada, ajustada às estruturas sociais. Portanto, afirma que “o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras” (BOURDIEU, op. cit., p.15).

Isso posto, vemos que o discurso vem acompanhado de uma totalidade, que é a língua, vista como comum entre uma sociedade, porém a diferença se dá na produção dos sentidos resultantes das interpretações da linguagem, que muitas vezes é influenciada pela ideologia ou imposta pelas classes dominantes, como forma de poder.

2.1.3 Noção de sujeito e inconsciente

Falar do sujeito discursivo na AD implica no reconhecimento do lugar de onde conceituamos e enunciamos, à medida que há outros sujeitos em outros discursos que perpassam as interações. Existe uma ilusão de escolher e definir o que se diz, pois o sujeito é determinado tanto pelo seu lugar no momento da enunciação quanto pela historicidade que o atravessa.

Segundo Orlandi (2009, p.50) “não podemos reduzir pois a questão da subjetividade ao linguístico; fazemos entrar em conta também sua dimensão histórica e psicanalítica. Embora a subjetividade repouse na possibilidade de mecanismos linguísticos específicos, não se pode explicá-la estritamente por eles”.

Com a transformação das relações sociais, ocorreu também a transformação do sujeito. A forma característica da Idade Média representada pelo homem subordinado ao discurso religioso deu lugar ao homem subordinado às leis, com direitos e deveres. Embora mais livre em suas escolhas, com autonomia e liberdade, ainda é uma forma de assujeitamento característica do capitalismo. É importante destacar que essa noção de sujeito-de-direito é diferente da noção de indivíduo. Para a autora

[...] o sujeito-de-direito não é uma entidade psicológica, ele é efeito de uma estrutura social bem determinada: a sociedade capitalista. Em consequência, há determinação do sujeito mas há, ao mesmo tempo, processos de individualização do sujeito pelo Estado. Este processo é fundamental no capitalismo para que se possa governar (ORLANDI, 2009, p.51).

Ainda que os sentidos estejam interligados em uma rede de constituição, o sujeito é incompleto por natureza devido aos seus deslocamentos nessa rede, estabelecendo novos sentidos e projetando possibilidades para se subjetivarem. Atravessado pela linguagem e pela história, o sujeito só tem acesso ao que diz porque ele é dividido desde a sua constituição, e só se torna sujeito ao sofrer os efeitos do simbólico, caso contrário ele não se constitui e não produz sentidos.

Para a autora, se a instituição histórica se dá pela língua, esta deve ser sistematizada de modo a garantir a constituição coerente do sujeito, apresentando-o como produto dessa relação. A gramática entra aí como ferramenta fundamental para que o sujeito torne-se mestre de suas palavras. Ao passo que se estrutura uma sentença obedecendo a pressupostos sintaticamente organizados, o mundo enunciado parece logicamente estável e possível. O mundo é efeito do discurso regado pela lógica e pela gramática. Se não vinculados à essas instâncias, o mundo e o sujeito não existem.

Orlandi (op. cit.) explica que, constituídos pela estrutura da ideologia, os sujeitos são intercambiáveis. A formação discursiva constitui a fala do sujeito ao passo que ele assume determinada posição. O que dizemos deriva de outros discursos, pois nossas palavras equivalem às falas que outros sujeitos fizeram, também assumindo tal posição, e estas geralmente estão ligadas a várias identidades tais como de pais, professores, atores, políticos

etc. Desse modo, o sujeito do discurso significa e é significado, e da mesma forma, toma partidos, mesmo que inconscientemente, quando se apropria de discursos outrora ditos.

Ferreira (2003) nos expõe que na AD, há um lugar ocupado pelo sujeito para ele dizer o que diz, os processos discursivos se desenvolvem pelo sujeito, mas não se originam nele. Ele não é totalmente livre devido a sua constituição, porém não é determinado na sua totalidade por mecanismos externos.

Nas palavras da autora “a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia traz necessariamente alguns apagamentos, produzindo as já mencionadas evidências, que, no fundo, vão trazer à tona a ilusão da transparência da linguagem” (FERREIRA, 2003, p.192).

2.2 DELINEANDO O CONCEITO DE IDEOLOGIA

Como exposto, o sentido das palavras não existe por si só e é constituído por posições ideológicas, estabelecido em processos sócio-históricos. A formação discursiva se define naquilo que pode e deve ser dito. Tudo o que dizemos é inscrito em traços delineados na relação com outros dizeres alojados em nossa memória, configurando-se e reconfigurando-se constantemente. O discurso, como dispositivo teórico da AD, é a prática da linguagem e é carregado de ideologia.

O termo ideologia ainda hoje possui uma noção confusa e controversa. Não iremos esmiuçar as teorias sobre o conceito, mas iremos apresentar um panorama levantado por Brandão (2004), com base em outros autores.

No curso da história, “ideologia” aparece na obra do filósofo francês Destutt de Tracy (1810, apud Brandão, 2004, p.19) como sinônimo de atividade que buscava analisar a faculdade do pensar, concebendo as ideias como resultado das relações do corpo humano com o meio ambiente.

Contrário a este significado, o termo também teve um sentido pejorativo, pela primeira vez, quando Reboul (1980, apud Brandão, op. cit., p.19) cita que Napoleão, líder político e militar, descrevia os ideólogos franceses como perigosos para o poder, carecedores de senso político, pois não conheciam problemas concretos.

Brandão também aponta que, em Marx e Engels, ideologia é impregnada de semântica negativa, uma vez que, para eles, os filósofos alemães eram perdidos entre a crítica que faziam e o meio material, distanciando a filosofia alemã da sua realidade. Em outras palavras, eles consideravam que apenas dados possíveis de verificação empírica serviam de base para

as suas formulações, declarando que os ideólogos faziam um percurso contrário, partindo primeiramente das ideias para assim, então, chegar à realidade.

Segundo Chauí (2008) é neste momento que surge o termo ideologia propriamente dito, como sistema de ideias ou representações ordenadas, independente das condições materiais. Essa separação do trabalho intelectual do trabalho material dá autonomia ao primeiro, passando a expressar ideias que dominam e regulam épocas. Em síntese, numa concepção marxista, o termo se define como instrumento de dominação de classe, pois a ideia da classe dominante passa a ser a ideia de todos.

Uma ideologia possui uma base real, que se apresenta muitas vezes como aparência social. Para Brandão (2004, p.22) “essa manobra camufladora vai fazer com que o discurso, e de modo especial o marcadamente ideológico, se caracterize pela presença de “lacunas”, “silêncios”, “brancos” que preservem a coerência do seu sistema”.

Para o filósofo Althusser (1980), as classes dominantes geram mecanismos para reproduzir e perpetuar a dominação de condições exploratórias e ideológicas. Para tal, o estado, por meio de seus aparelhos repressores (exército, governo, prisões etc.) e aparelhos ideológicos (política, escola, religião entre outros), intervém e tenta, quase sempre com sucesso, forçar as classes dominadas a se submeterem a suas imposições.

O autor formula três hipóteses. Na primeira ele constata que “a ideologia representa a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência”. Essa tese aponta que o conceito não é mera imitação da realidade. É a maneira que os homens vivem com as condições de existência, pois criam formas simbólicas de representação com a realidade concreta. O imaginário, por ser representado simbolicamente, distancia-se da realidade, e tal distância pode ser motivo para a transposição ou deformação das condições reais de existência do homem e para a alienação.

A segunda hipótese diz que “a ideologia tem uma existência porque existe sempre num aparelho e na sua prática ou suas práticas”. O autor reconhece que as ideias de um sujeito existem (ou devem existir) nos seus atos, e se isso não ocorre, outras ideias são emprestadas a ele, correspondendo aos atos que realiza. Contudo, as ideias deixam de ter um caráter existencial e se materializam ao passo que estão inscritas em um aparelho ideológico material que prescreve práticas materiais do sujeito. Sendo assim, a prática só existe em detrimento de uma ideologia e por meio desta.

Com a terceira, o autor expõe que “a ideologia interpela indivíduos como sujeitos”. Mediante rituais da vida cotidiana, o indivíduo é interpelado e reconhecido como sujeito. As

suas práticas são reguladas por aparelhos ideológicos, e são elas que possibilitam a existência da ideologia, ou seja, através do sujeito e no sujeito.

Contribuindo com o conceito, o filósofo e pensador francês Paul Ricoeur (1988) expõe em três instâncias sua visão sobre ideologia: da função geral, da função de dominação e da função de deformação. Em linhas gerais, o autor configura a função geral da ideologia como mediadora na integração social, de modo a perpetuar um acontecimento para além do seu momento de surgimento. Ela é dinâmica, estimula a práxis social movida pela vontade de um grupo que dita regras de um modelo de vida. Por isso, a ideologia apresenta uma visão de conjunto, não de um grupo específico, mas da história.

Ademais, uma ideologia não é cristalina. Ela opera além do que nossos olhos podem ver e do que podemos pensar sobre ela, não é inerte. O novo se concebe a partir do típico, da experiência social, e para o autor isso representa um perigo para os grupos que buscam se reconhecer e compartilhar das mesmas práticas e ideias, ao passo que a ideologia caracteriza a conservação e a resistência.

A função de dominação indica que toda autoridade procura, conforme sua organização hierárquica e política, se legitimar. Para isso é preciso estabelecer uma correlação entre a crença e os indivíduos da organização. Como a legitimação da autoridade exige dos indivíduos mais crença do que eles podem conceder, a ideologia surge como um sistema dominante.

Enfim, a função de deformação é exposta como um fenômeno ideológico na medida em que a realidade social se constitui simbolicamente e comporta imagens e representações. Logo, pela arbitrariedade do signo, a linguagem leva à criação de sentidos, mas representa um risco, visto que esta possibilita manipular a composição da referência.

Para Ferreira (2003, p.191), a ideologia confere uma tonalidade distinta ao discurso. Ela expõe que “discursivamente, a ideologia, como prática significativa, aparece como efeito de relação necessária da língua com a história, no processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos”. Ademais, postula que entre a linguagem e o mundo existe uma contradição, e a ideologia vai constituir-se precisamente no trabalho desta contradição.

Chauí (2004) nos aponta que, para o filósofo francês Augusto Comte (1798-1857), o termo ideologia é empregado em um sentido próximo ao do original. Na obra *Curso de Filosofia Positiva*, Comte aponta dois significados: por um lado continua como atividade filosófico-científica que estuda a formação das ideias centradas nas relações corpo e ambiente, tomando por pressuposto as sensações, mas, por outro lado, traz ideologia como o conjunto das ideias e elaborações teóricas de uma época.

De acordo com a autora, Comte desenvolve uma explicação sobre a transformação do espírito humano, o qual passa por uma evolução constituída de três etapas sucessivas: a fase fetichista (ou teológica) na qual os homens explicam a realidade pautada nas ações divinas; a fase metafísica, na qual o homem explica a realidade com base em princípios abstratos e gerais, e a fase positiva (ou científica) na qual os homens analisam os fatos reais, encontram leis gerais dos fenômenos naturais e humanos, e elaboram uma ciência da sociedade, servindo de fundamento para a moral e política. Assim, o conjunto de ideias para explicar os fenômenos naturais e humanos forma a ideologia.

Em suma, para Chauí, ideologia é

[...] o resultado de uma elaboração intelectual sobre a realidade, feita pelos pensadores ou intelectuais da sociedade – sacerdotes, filósofos, cientistas, professores, escritores, jornalistas, artistas –, que descrevem e explicam o mundo a partir do ponto de vista da classe dominante de sua sociedade. Essa elaboração intelectual incorporada pelo senso comum social é a ideologia. Por meio dela, o ponto de vista, as opiniões e as ideias de uma das classes sociais – a dominante e dirigente – tornam-se o ponto de vista e a opinião de todas as classes e de toda a sociedade (CHAUÍ, 2004, p.174).

Todos esses aspectos nos permitem entender que a ideologia está imbricada nas nossas relações sociais, em detrimento das nossas interações languageiras, pois somos seres de linguagem e desenvolvemos conceitos. Como advoga o filósofo italiano Nicola Abbagnano (2000, p.533), “a força de persuasão de uma teoria não está presa de modo imutável à própria teoria, mas depende do contexto social em que ela atua ou é utilizada”.

Portanto, conforme Abbagnano (op. cit.), podemos conceber o termo como uma crença objetivamente fundada ou totalmente infundada, realizável ou irrealizável. A crença transformada em ideologia depende unicamente da capacidade desta controlar os comportamentos em determinada situação.

2.2.1 Ideologia e representação

Nas palavras de Orlandi (2009, p.47) “a ideologia não é ocultação mas função da relação necessária entre linguagem e mundo. Linguagem e mundo se refletem no sentido da refração, do efeito imaginário de um sobre o outro”.

Com essa observação, de que a nossa consciência, ou o conteúdo do inconsciente, reflete na linguagem o que o mundo lhe fornece, em uma relação dinâmica e móvel, Chauí

(2016) postula que a ideologia é um *corpus* de representações e normas de como se deve sentir, pensar e agir. É um imaginário coletivo⁶ que, involuntariamente, faz legitimar a divisão social e flui como verdade espontânea, aceita por todos igualmente.

A autora aponta que por ser um *corpus* “tem a finalidade de produzir uma universalidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe: aquela que domina as relações sociais” (CHAUÍ, 2016, p.247).

O sociólogo Hall (1996) também postula que ideologia é concebida como sistema de representações, o qual toma por base a linguagem como função “multirreferencial”, ao passo que um mesmo fenômeno social pode ser diferentemente representado. Nas palavras do teórico

[...] por ideologia, refiro-me às estruturas mentais – as linguagens, os conceitos, categorias, imagens do pensamento, e os sistemas de representação – as quais diferentes classes e grupos sociais organizam a fim de fazer sentido, definir, simbolizar, desvendar e expressar inteligibilidade ao modo como a sociedade funciona (HALL, op. cit., p.26, tradução nossa)⁷.

Segundo Berger e Luckmann (2002, p.61), a linguagem constrói o que os autores chamam de “imensos edifícios de representações simbólicas” que parecem estar elevados sobre a realidade da vida cotidiana, tomados como “gigantescas presenças de um outro mundo”. Portanto, afirmam que as representações são advindas de sistemas simbólicos historicamente criados, como, por exemplo, a religião, a arte, a filosofia e a ciência.

Para tratar da representação como funcionamento e estrutura ideológica, Althusser (1980) propõe duas teses: a representação do objeto sob a forma imaginária e sob a forma material.

Na primeira tese, o autor advoga que a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existências, tratando ideologias políticas, religiosas, jurídicas, etc. como visões de mundo e, ao examiná-las criticamente, tais visões são, em grande parte, imaginárias. Todavia, apesar de constituírem uma ilusão, fazem

⁶ Em Chauí (2016, p. 247), podemos compreender “imaginário coletivo” como o conjunto de símbolos, memórias e conceitos “em cujo interior os indivíduos possam localizar-se, identificar-se e, pelo autorreconhecimento assim obtido, legitimar involuntariamente a divisão social”.

⁷ Texto original: By ideology I mean the mental frameworks – the languages, the concepts, categories, imagery of thought and the systems of representation – which different classes and social groups deploy in order to make sense of, define, figure out and render intelligible the way society works.

referência à realidade, e sob a representação imaginária do mundo, é possível interpretá-las, cada um a seu modo, para reencontrar a realidade propriamente dita.

Por assim dizer, há uma transposição imaginária das condições reais de existência. Para Althusser (1980, p.79) “é a existência de um pequeno grupo de homens cínicos, que assentam a sua dominação e a sua exploração do povo numa representação falseada do mundo que inventaram para subjugar os espíritos, dominando a imaginação destes”.

Sendo assim, o que reflete na condição de existência dos homens é o seu mundo real. Não se representam as relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas, sim, as relações imaginárias dos indivíduos com a realidade na qual vivem.

Na segunda tese, o autor afirma que para os práticos das ciências, a ideologia representa, espontaneamente, como uma ideia verdadeira ou falsa. Sob a forma material, uma ideologia existe sempre num aparelho (regional, religioso, moral, estético, político etc.) e suas práticas. Essa existência é real, diferentemente da modalidade da existência material de um objeto, por exemplo, mas com seus sentidos enraizados em última instância na matéria física.

A representação ideológica reconhece que os sujeitos, dotados de consciência, creem em suas ideias e agem segundo elas. Althusser advoga que

O indivíduo em questão conduz-se desta ou daquela maneira, adota este ou aquele comportamento prático e, o que é mais, participa em certas práticas reguladas, que são as do aparelho ideológico de que *dependem* as ideias que enquanto sujeito escolheu livremente, conscientemente (1980, p.86, grifo do autor).

Então, segundo esta tese, as ideias se inscrevem nos atos de práticas reguladas por rituais definidos, em última instância, por um aparelho ideológico. Por fim, o sujeito é interpelado pela “ideologia existindo num aparelho ideológico material, prescrevendo práticas materiais, reguladas por um ritual material, as quais (práticas) existem nos atos materiais de um sujeito agindo em consciência segundo a sua crença” (ALTHUSSER, op. cit., p.90).

2.3 CULTURA E DIVERSIDADE

Nesta parte, iremos introduzir o conceito de cultura em uma perspectiva antropológica, ou seja, no sentido em que engloba a evolução e o desenvolvimento do termo. O objetivo é apresentar o conceito de cultura para a compreensão da diversidade cultural, e para tomá-lo por base na análise do discurso dos participantes, a fim de identificar significações formadas

pelas suas vivências e interações sociais, e possíveis ressignificações provenientes de seus estudos enquanto acadêmicos.

As formas simbólicas no ramo literário das ciências sociais têm sido desenvolvidas sob o conceito de cultura, e como posto por Thompson (2011), é uma questão de objetos e fatos, manifestações verbais, símbolos, textos, artefatos variados, de sujeitos que procuram entender a si e aos outros por meio da interpretação que produzem e que recebem. Ela é “uma variedade de fenômenos e um conjunto de interesses que são, hoje, compartilhados por estudiosos de diversas disciplinas” (THOMPSON, op. cit., p.167).

Essa definição nem sempre foi assim. É resultado de um processo histórico. Os primeiros usos nas línguas europeias derivam do sentido original de *cultura*, relacionado ao cultivo, ao cuidado de plantações e animais. Eagleton (2005) concorda que, de início, o uso da palavra denota um processo completamente material, sendo mais tarde transferido metaforicamente para questões do espírito.

Nas suas palavras, “se cultura significa cultivo, em cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz” (EAGLETON, op. cit., p.11).

Conforme destacado por Cuche (1999), a palavra cultura foi e ainda hoje é aplicada a tantas realidades e com tantos sentidos que é quase impossível resgatar a sua história por completo. Por muito tempo a cultura foi tida como um conjunto de tudo aquilo que o ser humano havia produzido de melhor, tanto no âmbito literário, quanto científico, filosófico, material ou artístico. Sendo assim, a cultura era concebida como única e universal – única porque era referência de qualidade; universal porque era totalitária e não havia espaço para a exterioridade.

Derivada do francês, no final do século XVIII a palavra já estava incorporada ao idioma alemão, grafada como *Cultur* e, mais tarde como *Kultur*. Enquanto que na França e na Inglaterra as palavras “cultura” e “civilização” foram usadas para descrever um processo do desenvolvimento humano, de tornar-se culto e civilizado, na Alemanha a palavra *Kultur* referia-se aos produtos artísticos e espirituais, que expressavam a individualidade das pessoas, enquanto que a palavra *Zivilisation* era associada com refinamento e polidez.

Em suma, é possível definir a oposição desses dois sistemas de valores como “tudo o que é autêntico e que contribui para o enriquecimento intelectual e espiritual será considerado como vindo da cultura; ao contrário, o que é somente aparência brilhante, leviandade, refinamento superficial, pertence à civilização” (CUCHE, op. cit., p.25).

Nesse viés, Elias (1994) concorda que, no conceito alemão, *Kultur* descreve o caráter e o valor de determinados produtos humanos, e não o valor da pessoa em si. Segundo o autor, o conceito enfatiza especialmente as diferenças nacionais e as identidades particulares de grupos, que demandavam delimitações e imposições de fronteiras.

Referindo-se aos dois termos, o antropólogo Edward Burnett Tylor (1871, apud CUCHE, op.cit, p.35) evidencia a dimensão entre Cultura e Civilização, afirmando que eles compõem um conjunto complexo que o homem adquire enquanto membro de uma sociedade, que inclui o conhecimento, a arte, o direito, a moral, os costumes e as crenças, por exemplo.

A evolução da semântica da palavra se deu principalmente pelo próprio movimento da língua, não pelo movimento das ideias. Segundo o *Dicionário da Academia Francesa* (edição de 1718) o termo cultura era quase sempre seguido por um complemento, como se houvesse a necessidade de explicitar a coisa cultivada, “cultura das letras”, “cultura das ciências”, por exemplo.

Nesse contexto, a língua francesa, considerada um símbolo de status, era falada na corte e pelos burgueses. Diferentemente dessas classes, havia um pequeno grupo de intelectuais de língua alemã que concebia sua própria atividade artística e intelectual, zombando das classes superiores por não produzirem nada nesse sentido, contudo imitavam os franceses nas questões de refinamento de seus modos.

De acordo com tais intelectuais, as contribuições que o seu país havia dado ao mundo foram classificadas como um conjunto de maneiras de agir, apreciar e organizar sistemas sociais, como apresentado acima, e a educação era vista como o caminho para alcançar essas formas elevadas de comportamento.

Com essa conotação, toda e qualquer diferença era rejeitada. Então, “a Cultura passou a ser escrita com letra maiúscula e no singular. Maiúscula porque era vista ocupando um *status* muito elevado; no singular porque era entendida como única. E se era elevada e única, foi logo tomada como modelo a ser atingido pelas outras sociedades” (VEIGA-NETO, 2003, p.7, grifo do autor).

Também no final do século XVIII e início do XIX, o termo “cultura” passou a ser usado em trabalhos que relatavam histórias universais da humanidade, fortemente empregado na literatura alemã. Essas histórias expressavam a crença iluminista caracterizada pelo progresso da nova era, e ao mesmo tempo concebiam conotações positivas quanto ao enobrecimento das faculdades humanas.

Então, o termo começou a tomar uma dimensão coletiva, não mais apenas relacionada ao desenvolvimento intelectual do indivíduo. Embora designasse o conjunto de características próprias de uma comunidade, o sentido ainda era vasto e impreciso.

Com o surgimento da disciplina de Antropologia nos anos finais do século XIX, a concepção clássica deu lugar para outras concepções. Thompson (2011, p.172, grifo do autor) descreve que “o estudo da cultura estava agora menos ligado ao enobrecimento da mente e do espírito no coração da Europa e mais ligado à elucidação dos costumes, práticas e crenças de *outras* sociedades que não as europeias”.

Uma das concepções antropológicas de cultura é a concepção descritiva e pode ser vista como um conjunto inter-relacionado de crenças, formas de conhecimento e costumes adquiridos pelos indivíduos enquanto participantes de uma sociedade particular, e que podem ser cientificamente estudados. Esse “complexo” assimila-se a uma lista dos itens que representam o todo da vida de um povo, por isso define a cultura como objeto de pesquisa científica.

Entretanto, essa visão não descarta a possibilidade de conceber a cultura naquela ênfase primitiva de progresso, já que as condições das diferentes sociedades eram vistas como estágios de desenvolvimento ou evolução, resultados de uma história prévia e fator para delinear uma história futura.

Na concepção simbólica, Thompson (2011) expõe que nós, seres humanos, desenvolvemos com precisão as características e funções de linguagens. Não produzimos, recebemos e significamos expressões linguísticas apenas, mas também conferimos sentidos a construções não linguísticas tais como obras de arte, ações e objetos materiais diversificados. Para tal, dependemos da habilidade mental para realização deste exercício de “simbolização”.

Por isso, essas significações são processos e resultados estabelecidos socialmente, pois “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” (LARAIA, 2002, p.68).

Nessa visão, a cultura é concebida como uma ciência interpretativa em busca de significados, inscrita em camadas que escrevem e reinscrevem ações que já são significativas para os próprios indivíduos que produzem e interpretam as ações no curso diário que perpassa as gerações.

Com o passar do tempo, as pesquisas pautadas no processo de aculturação renovaram a concepção que os pesquisadores tinham da cultura. Parte-se da concepção de que é preciso

entender a aculturação para chegar à compreensão de cultura. Nesta perspectiva “nenhuma cultura existe em “estado puro”, sempre igual a si mesma, sem ter jamais sofrido a mínima influência externa. O processo de aculturação é um fenômeno universal, mesmo que ele tenha formas e graus muito diversos” (CUCHE, 1999, p.136).

Neste viés, Duschatzky e Skliar (2000) advogam que existe um mito de consistência cultural, no qual todos os negros vivem a negritude da mesma maneira, ou que todas as mulheres, por exemplo, vivem o gênero do mesmo modo; que os sujeitos alcançam identidades plenas a partir de marcas únicas de identificação, como se as culturas fossem estruturas fechadas. Contudo, afirmam que “são os processos de comunalidade que operam mediante padrões de ação configurando os sentidos de pertencimento dos sujeitos” (DUSCHATZKY e SKLIAR, op. cit., p.169) a determinados grupos sociais.

Isso demonstra que, embora mais ou menos homogêneo, o conceito é vivo, feito por continuidades e descontinuidades, composto de estranhamento e de identificação. Os contatos culturais, nos diversos graus, fazem-nos reconhecer um conceito que não é singular, mas misto, caracterizado por um processo permanente de construção e desconstrução.

Sendo assim, com base nos autores, compreendemos que cultura são as manifestações variadas que geram interpretações sobre nós mesmos e o mundo; são as nossas ações, que também são resultados das ações daqueles com quem convivemos. Por fim, é aquilo que adquirimos enquanto membros de uma sociedade plural, para enriquecimento do intelecto e do espírito.

2.3.1 Perspectivas multiculturais e a educação

Falar de multiculturalismo é reconhecer as manifestações plurais que se revelam nos espaços sociais. No Brasil, refere-se a uma construção com base multicultural muito forte, constante no curso da história, marcada inclusive pela eliminação física e pela negação do outro, representado nesta trajetória, principalmente, pelos grupos indígenas e afrodescendentes.

De acordo com Candau (2008, p.17), o debate desta temática, essencialmente na América Latina, “nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica”.

Para Burity (2001), o assunto não se refere apenas ao manejo das diferenças nas sociedades, mas, sim, a um conjunto de aspectos fortemente ligados entre si, afirmando que é

preciso reconhecer a não-homogeneidade étnica e cultural dessas sociedades; a não integração dos grupos que defendem esta pauta à matriz dominante, ligada à ideia restrita de construção nacional; a mobilização dos próprios recursos ideológicos e políticos de uma nação contra a integração; a demanda por inclusão e pluralidade nas práticas institucionais, no sentido de reparar exclusões históricas; e a demanda de reorientar políticas públicas para assegurar a diversidade de grupos e tradições.

O sociólogo Hall (2003) postula que há uma distinção entre o “multicultural” e o “multiculturalismo”. Para o teórico, “multicultural” é um termo que descreve as características sociais e os problemas de governabilidade que qualquer sociedade apresenta, na qual comunidades culturais convivem e tentam construir uma comunhão, mesmo mantendo aspectos originais de suas identidades. Com relação ao “multiculturalismo”, o autor refere-se às estratégias e às políticas utilizadas no gerenciamento da diversidade resultante das sociedades multiculturais, como uma filosofia ou doutrina que as sustentam.

Contudo, o autor destaca que o multiculturalismo “não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisa já alcançado. Não é uma forma disfarçada de endossar algum estado ideal ou utópico. Descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabadas” (HALL, op. cit., p.52).

Burity (2001, p.2) concorda que, com esses processos, “há movimentos de retorno ao passado, de reconstrução ou de invenção de identidades coletivas, bem como há cobranças por redefinição de padrões societários”. As demandas multiculturais existem nas diferenças e na busca pela reparação, vista também como disputa de uma identidade de base cultural, onde nitidamente há poder envolvido.

Silva (2007) considera que o multiculturalismo é ambíguo. Por um lado, é um movimento de reivindicação dos grupos culturais dominados, para que tenham reconhecimento e representação nacional. Por outro, se apresenta como uma solução para os problemas que a presença dos grupos étnicos e raciais coloca num estado para a cultura dominante. De uma forma ou de outra, “o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço” (SILVA, op. cit., p.85).

Na visão de Duschatzky e Skliar (2000, p.169) “o multiculturalismo se levanta contra as posições homogeneizadores, reinvidicando não somente a incomensurabilidade das culturas segundo padrões universais, senão os direitos plurais não previstos pelas narrativas totalizantes”.

Para Tonbuloglu, Aslan e Aydin (2016, p.2, tradução nossa) os construtos multiculturais “emergiram como um resultado de uma interação de elementos geográficos, sociológicos e econômicos experientes ligados a desenvolvimentos que se acumularam ao longo da história⁸”; como exemplo citam raça, etnia, língua, preferência sexual, idade, deficiência entre outros.

Muitas são as perspectivas multiculturais, considerando os seus contextos específicos, mas uma coisa é comum a todas: o propósito de intervir e transformar a dinâmica social. Para Candau (2008), há três abordagens fundamentais para entender a proposta do multiculturalismo; são eles o assimilacionista, o diferencialista e o interativo.

Na abordagem assimilacionista, a autora explica que vivemos em uma sociedade multicultural no sentido descritivo, pois nesta não existe igualdade de oportunidade para todos. Há o reconhecimento de que existem grupos indígenas, negros, homossexuais, pessoas com deficiência, porém estes não têm o mesmo acesso a determinados serviços, direitos e bens que outros grupos sociais têm. Ou seja, em uma política como essa, todos podem integrar-se e incorporar-se à cultura hegemônica, mas não mexe na matriz da sociedade a fim de valorizar as diferenças.

No caso da educação, por exemplo, promove uma universalização da escolarização. Nas palavras da autora, “todos/as são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores” (CANDAU, 2008, p.21). Os sujeitos acessam os bens educacionais e as instituições tal como se configuram. Algumas estratégias compensatórias são implementadas, mas a “cultura comum” permanece afirmada, deslegitimando dialetos, valores, crenças e línguas.

Duschatzky e Skliar (2000, p.172) apontam que a educação multicultural não deve apenas ser “engessada e fixada no currículo escolar”, mas ter como objetivo “ensinar a diversidade cultural e não a educação da alteridade”, caso contrário caímos no discurso de tolerância, somente reconhecendo os outros em teatros, festas escolares, pinturas e músicas; discurso este do qual queremos nos afastar.

Com relação à concepção diferencialista, Candau parte da afirmação de que, ao enfatizar a assimilação, termina-se por negar ou silenciar a diferença. Essa abordagem então propõe garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes em um contexto, sugerindo espaços próprios e específicos para que estas possam se expressar livremente.

⁸ Original: it emerged as a result of an interaction of experienced geographical, sociological and economic elements connected to developments that accumulated through the course of history.

Dessa forma, os diferentes grupos sociais poderão manter suas matrizes culturais de base, favorecendo a formação de comunidades culturais com suas próprias organizações. Contudo, de acordo com a autora, esta prática “em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheid* socioculturais” (CANDAUI, op. cit., p.22, grifo da autora).

A terceira abordagem refere-se à interativa que, de acordo com Candau, acentua a interculturalidade e é por ela considerada a mais adequada para construir sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas. Esta posição se situa em confronto com as demais, que favorecem processos radicais, e concebe as culturas como um contínuo processo de elaboração, construção e reconstrução, afirmando que, mesmo que cada cultura tenha suas raízes, estas são históricas e dinâmicas.

Com essa base, podemos conceber que os processos de hibridização cultural estão nas sociedades, mantendo-as em construção permanentemente, a partir da suposição que as culturas não são “puras”. O multiculturalismo, então, é construído pela história e é atravessado por ela. Ademais, a autora nos coloca que a perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, das diversidades do tecido social. Em suas palavras, tal perspectiva trabalha para

[...] 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 (CANDAUI, 2008, p.23).

Para Walsh (2001, apud Candau, 2008, p.23), a interculturalidade é um processo dinâmico e permanente de aprendizagem entre culturas; um intercâmbio de conhecimentos e saberes, buscando desenvolver um novo sentido entre as diferenças; um espaço de negociação onde desigualdades sociais, políticas e econômicas são reconhecidas e confrontadas; uma tarefa que parte de situações concretas e conscientes, e tenta criar modos de responsabilidade; enfim, uma meta a alcançar.

Walsh (op. cit.) ainda diz que, mesmo que as questões interculturais tenham sido introduzidas nas reformas educativas dos países latino-americanos, não há um entendimento comum sobre as suas implicações pedagógicas.

Com vistas para a educação, então, percebe-se cada vez mais presente na vida contemporânea a pluralidade de culturas e visões de mundo. Para Moreira (2001), o

multiculturalismo surge como um conceito que permite questionar o currículo escolar e suas práticas pedagógicas, no sentido da superioridade dos saberes gerais e universais sobre os saberes locais e particulares.

Sharma (2005, p.55, tradução nossa) salienta que mudanças na formação docente também precisam ser consideradas. Em suas palavras “para apoiar a diversidade por meio da educação multicultural, algumas mudanças significativas no currículo da formação de professores são necessárias⁹”.

Sendo assim, é preciso defender uma educação na qual a diversidade não seja apenas constatada, mas valorizada; e que o professor desempenhe um papel para promover a inter-relação das diferentes culturas na escola, pois, muitas vezes, a própria escola, pretendendo assegurar o acolhimento, nega as especificidades das minorias culturais, adaptando os alunos à cultura dominante.

O propósito deste tipo de educação visa a “garantir igualdade de oportunidade, para resolver problemas que surgem de conflitos culturais, e para apoiar os alunos no desenvolvimento de empatia, de modo a reconhecer as suas culturas mútuas e, ao fazer isso, aumentar seu sucesso escolar¹⁰” (TONBULOGLU, ASLAN e AYDIN, 2016, p.2, tradução nossa).

Os autores postulam ainda que a educação multicultural permite aos estudantes, principalmente crianças, obter informações sobre outras culturas e temas universais que necessitam da cooperação de diferentes pessoas para ganharem sentidos mais profundos.

Penny, Forney e Harlee (2000, apud Tonbuloglu, Asland e Aydin, 2016), apontam nove princípios para garantir a eficácia de uma educação multicultural. Primeiro, indicam que se deve usar materiais e abordagens sensíveis ao contexto sócio-cultural e às experiências dos estudantes para que possam aumentar o sucesso acadêmico em todas as áreas. Em segundo lugar, apontam a necessidade de se ouvir diferentes vozes no processo educativo.

No tópico três dos princípios, fala-se que a comunicação verbal e não verbal do professor precisam ser continuamente analisadas para levantar a participação dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem. Em quarto lugar, trazem que os alunos possuem diferentes estilos de aprender, assim como os professores de ensinar, e que isso deve ser

⁹ Original: To support diversity through multicultural education, some significant changes in the curriculum of teacher education are needed.

¹⁰ Original: to guarantee equality of opportunity, to solve the problems arising from cultural conflicts, and to support students in developing empathy so as to recognize their mutual cultures and in so doing, increase their academic success.

destacado no desenvolvimento de seus conteúdos. No quinto tópico, defendem que a educação multicultural deveria ocupar um lugar formal no programa educacional, não apenas ser tratado como uma temática.

A sexta constatação dos autores defende que a educação multicultural deveria abranger todos os níveis, isto é, do ensino básico ao superior. O princípio número sete expõe que o multiculturalismo deveria ensinar os alunos a pensar criticamente, de modo que desenvolvam ferramentas de aprendizado e objetivos de pesquisa. O oitavo tópico afirma que este tipo de educação necessita entender a cultura da família e da comunidade. Por último, postulam que a educação multicultural deve ser avaliada como uma fonte para benefícios da comunidade¹¹.

Após estas observações, concordamos com Hall (2003, p.55) que diz que:

[...] o multiculturalismo não só tem se alterado, mas também se intensificado. Tornou-se mais evidente e ocupa um lugar central no campo da contestação política. Isso é o resultado de uma série de mudanças decisivas — uma reconfiguração estratégica das formas e relações sociais em todo o globo.

Então, essas mudanças são postas em jogo devido à dinamicidade do conceito, suas aberturas e rupturas, e pela significação emergente das práticas com as quais nos deparamos na vida em sociedade.

Ainda neste viés, Bavaresco e Tacca (2016) advogam que não há uma cultura pura e isolada dos contextos e relações com outras culturas, postulando que as relações entre os diferentes grupos não acontecem de forma linear, mas configuram padrões de significação híbridos e plurivalentes.

Com isso, assumimos a noção de que o multiculturalismo surgiu como resultado da influência e das pressões dos movimentos sociais para que houvesse o reconhecimento das diferenças e particularidades de cada um, provindo das interações sociais frente a grande variedade cultural de nosso país, e de que o conceito consiste em um processo, o qual não pode ser separado das relações de poder, que busca o gerenciamento da diversidade e a oportunidade de reconhecimento do outro.

¹¹ Os nove princípios, em inglês, encontram-se Tonbuloglu, Asland e Aydin, 2016, página 4.

2.3.2 Educação inclusiva e diversidade

Falar de diversidade é reconhecer que nos espaços sociais se encontram pessoas descendentes de várias etnias, com costumes, crenças e atitudes ímpares. As trajetórias sociais, econômicas e políticas, com o passar dos anos, contribuíram com os movimentos históricos para que o ensino brasileiro buscasse um ideal de educação para todos.

De acordo com a definição do dicionário Houaiss (2009), diversidade é: 1. qualidade daquilo que é diverso, diferente, variado; variedade. 2. conjunto variado; multiplicidade. É inegável, então, não pensarmos a sala de aula como um desses espaços, onde ocorre a troca de experiências e vivências, onde permeiam discursos e ideias, opiniões e formas de se expressar.

Precisamos lembrar que este conceito vai além das diferenças étnico-raciais e culturais. Trata-se de um horizonte que contempla, inclusive, questões linguísticas, de gênero, crenças e religiões. Além disso, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), educar considerando a diversidade é também pensar nos alunos com deficiências físicas, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades.

Desse modo, Dutra (2005), ex-secretária de educação especial do MEC, afirma que pensar na reforma da gestão escolar e no seu projeto pedagógico, impulsionando atitudes com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, é reconhecê-los como integrantes da diversidade.

Como um breve histórico, vale destacar que “embora implicitamente, o direito das pessoas com deficiência à educação estava previsto, desde a primeira Constituição do Brasil, em 1824” (SILVA, 2010, p.23), mas no curso da história, a educação especial no país era caracterizada pela segregação. As pessoas com necessidades especiais frequentavam instituições especiais, distante de suas residências. Por volta dos anos 30, movimentos sociais começam a lutar por ações governamentais.

Silva (op. cit.) aponta que, em 1954, foi criada a primeira APAE¹²: um importante centro especializado, voltado para a educação e reabilitação de pessoas com necessidades especiais, dando o pontapé para que outras tantas fossem fundadas. Como resultado, hoje a instituição esta presente em mais de 1.500 municípios, tornando-se o maior movimento comunitário do mundo, segundo a Federação das Apaes do Estado do Rio de Janeiro.

¹² Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

No final da década de 60, com o forte desenvolvimento econômico, o cenário nacional foi marcado pelo firmamento da área da educação especial. O trabalho era valorizado, mas também era visto como formador do capital humano, necessário para o desenvolvimento econômico. Então, a integração da pessoa com deficiência nas redes escolares ainda não era efetiva.

Porém, com a promulgação da Lei nº 4.024¹³, de 1961, maior atenção foi dada as pessoas com necessidades especiais, abordando de forma explícita que, no que for possível, deve-se enquadrá-las no sistema geral de educação, a fim de integrá-las na comunidade; e as iniciativas privadas relativas à educação dos excepcionais, consideradas eficientes pelos conselhos estaduais de educação, receberiam dos poderes públicos incentivos e subvenções.

Ao passo que os movimentos sociais pelas lutas dos direitos humanos e as políticas públicas iam se remodelando, os alunos com tais necessidades começaram a ingressar gradativamente no ensino regular, desde que ofertado atendimento especializado. Conforme aponta o Art. 3º da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação às pessoas com qualquer tipo de deficiência, tornando-as parte do sistema educativo. Por isso, é relevante dar atenção especial às necessidades básicas de aprendizagem de quem requer atenção especial.

Esta prática de inclusão é defendida como direito e tida como benéfica para as demais crianças e jovens, pois, como afirma Silva (2010), a convivência dos alunos em ambientes mais próximos da vida real, onde há diversidade, promove desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais.

A autora ainda destaca que há de se observar as diferenças entre inclusão e integração escolar. Ao considerar a inclusão, medida proveniente da diversidade, precisa-se levar em conta a reestruturação do sistema educacional, enquanto a integração está voltada para o aluno. Para tanto, os currículos devem ser reformulados, bem como as formas de avaliação, as políticas educacionais e a formação de professores.

Na inclusão, a autora afirma que a prestação de atendimentos especializados se intensifica na classe comum da escola regular, já na concepção de integração, os serviços ocorrem em grande parte em espaços segregados.

Esta proposta passa por debates e resistência entre alguns pesquisadores da área, profissionais e educadores que apontam que determinadas dificuldades, devido a sua

¹³ Em 1996, a referida lei foi revogada pela Lei nº 9.394, intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

gravidade, podem se beneficiar mais dos serviços ofertados fora da escola regular, já que está não tem a capacidade de lidar com todas as possíveis necessidades especiais.

A questão é que o acesso da criança e do adolescente com necessidades especiais, tanto físicas quanto intelectuais, à escola regular, deve ser ofertado. Embora exista um *continuum*¹⁴ de serviços que dê suporte para a permanência dos alunos especiais na escola regular, cabe aos alunos e familiares optarem pelos serviços educacionais e/ou as escolas especiais.

Denari e Sigolo (2016) advogam que, para tentar dirimir práticas malsucedidas, as políticas públicas precisam ser reconfiguradas de modo a contemplar ações para os distintos atores, frente ao direito da educação, priorizando o acesso e a permanência. Para as autoras, a escola, no atendimento à diversidade dos alunos que a procuram, deixa de desempenhar apenas o papel de instituição de transmissão de conhecimentos, mas a destaca como importante função social, possibilitando perspectivas de interpretação do mundo e valores culturais.

Neste viés, Cruz e Tassa (2014, p.878, grifo dos autores) defendem que

A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, não só a deficiência, mas todas as formas de *diferença* dos alunos, sejam elas culturais, étnicas ou socioeconômicas, por exemplo. Desta forma, a educação inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola não seja só universal no acesso mas também no sucesso.

Enfatizando ainda a inclusão como diversidade, Giroto, Pinho e Martins (2016, p.155) advogam sobre a importância da Libras¹⁵, por exemplo, como a linguagem da qual os alunos surdos “se apropriam dos objetos culturais do mundo”, passando a ser compreendida, com o passar do tempo, não só como uma diferença cultural, mas também linguística e pedagógica. Desse modo, as autoras também afirmam que a língua de sinais é um signo ideológico construído pelos surdos, historicamente, nas relações sociais.

Para Imbernón (2000), a diversidade necessita um olhar sob o aspecto de diferenciação para fugir do modelo de padronização que, por vezes, direciona algumas ações pedagógicas. O autor postula que alguns elementos devem ser considerados ao tratar da diversidade, tais como superar a cultura do trabalho individual por uma cultura do trabalho compartilhado para

¹⁴ Silva (2010) define o termo *continuum* de serviços como todos aqueles que podem ser oferecidos aos alunos com necessidades especiais, ao longo da vida escolar, tais como classes especiais, salas de recurso, serviços fornecidos em hospitais, intérpretes, apoio pedagógico especializado entre outros.

¹⁵ Sigla utilizada para fazer referência a Língua Brasileira de Sinais.

favorecer as relações pessoais e interpessoais, a flexibilização curricular, a educação mediante potencialidades e necessidades, e ações educativas que dialoguem com necessidades cotidianas.

Visto isso, precisamos entender que a escola é um espaço plural, e que educar para a diversidade também é pensar na inclusão como um todo. Engajados neste propósito, alunos, professores e comunidade aprendem a conviver e desenvolvem princípios de respeito e cooperação, tão almejados no contexto em que vivemos hoje.

Por isso, o processo democrático depende também da educação inclusiva e, para alcançá-lo, é primordial seguir por vias da educação multicultural para que a escola comum possa atender as demandas de diversidade do seu entorno, pois, como afirmam Bavaresco e Tacca (2016, p.63) “ao tratarmos da diversidade, não se pode restringi-la a grupos considerados excluídos da sociedade ou que não atendam à norma ou padrão da sociedade a partir de uma identidade como referência. A diferença esta em todos nós”.

3 LEIS E DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste capítulo iremos discorrer sobre alguns documentos que instituem normativas para a educação cultural, para as relações étnico-raciais e para a diversidade. Por isso, discorreremos sobre algumas das Diretrizes Curriculares Nacionais. Primeiramente, trataremos da Lei de Diretrizes e Bases, que assegura princípios da educação e deveres do Estado com relação à educação escolar pública, em regime colaborativo entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Em seguida, abordaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, com foco para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução n.º 1 de 17 de Junho de 2004), para a Educação Infantil (Resolução n.º 5 de 17 de Dezembro de 2009) e para o Ensino Fundamental de nove anos (Resolução n.º 7 de 14 de Dezembro de 2010).

Dando continuidade, falaremos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Resolução n.º 1, de 15 de Maio de 2006), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, em cursos de licenciatura, e para a formação continuada (Resolução n.º 2, de 1º de Julho de 2015). Por fim, ressaltaremos noções gerais da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e para o ensino fundamental, aprovada e publicada em 2017.

Todos estes textos, de interesse do Conselho Nacional de Educação, nos proporcionam embasamento para a análise de alguns documentos que regem os dois cursos de Licenciatura em Pedagogia das Instituições de Ensino Superior participantes da pesquisa, a título de observar e identificar se os currículos dos cursos oferecem disciplinas que desenvolvam temas como diversidade, cultura e relações étnico-raciais, bem como servem de suporte para estudo dos discursos transcritos dos participantes, que possivelmente revelarão aspectos da sua formação.

Ressaltamos a importância da formação em nível superior desses acadêmicos para trabalhar com a diversidade e a cultura não apenas em sala de aula, mas também da preparação para atuar em contextos educacionais diversificados, tais como escolas indígenas, em aldeias, em regiões remanescentes de quilombos, centros de reabilitação ou instituições de educação especial, por exemplo.

Apesar destes textos também trazerem informações sobre disposições transitórias e políticas de valorização dos profissionais do magistério acerca de seus planos de carreira, remuneração, titulação e processos avaliativos, não nos ateremos a estes detalhes.

3.1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

Concernente à LDB, apresentaremos pontos relevantes do documento para esta dissertação, enfatizando as especificações para a Educação Básica, no tocante da educação infantil e do ensino fundamental, e para a educação superior.

Com a homologação da Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961, um grande avanço aconteceu na unificação do sistema de ensino brasileiro, eliminando a organização dualista herdada do Império, ou seja, houve a separação entre órgãos com funções normativas e órgãos com funções executivas.

Conforme postulado por Haidar e Tanuri (2004, p.65) “o Ministério da Educação e Cultura e as Secretarias de Educação deixavam de absorver ambas as funções, criando-se para o exercício das funções normativas o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de educação”. A União, então, passou a coordenar a ação educativa no país e os estados assumiram a tarefa de organizar seus sistemas, contemplando todos os níveis e modalidades de ensino.

De início, a referida Lei estabelece que a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, com a finalidade de desenvolver o educando em sua plenitude, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho. Também, têm por princípio o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização da experiência extraescolar e consideração com a diversidade étnico-racial.

O acesso à Educação Básica obrigatória é direito garantido pela lei, e dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade.

De acordo com o Art. 22, “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2017b, p.17). Visto isto, ao citar o “exercício da cidadania”, reforça-se que os currículos da educação infantil, ensino fundamental e médio precisam contemplar uma parte diversificada, composta por características regionais e locais da economia, da sociedade e da cultura dos educandos.

Faz-se importante mencionar, especificamente, que o ensino da História do Brasil precisa levar em conta contribuições de culturas e etnias que compõem o povo brasileiro, em especial das matrizes indígena, africana e europeia.

Ainda referente à temática diversidade, o Art.26 torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, ressaltando que o conteúdo programático precisa dar

ênfase para tópicos que caracterizam a formação da população brasileira, resgatando contribuições da luta dos negros e dos povos indígenas na formação da sociedade nacional.

Não podemos deixar de evidenciar que quando tratamos de diversidade, falamos também da educação especial e da inclusão, pois as salas de aula do nosso país também são compostas por alunos com necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Por isso, é previsto pelo Art. 58 que, o atendimento desses alunos deve contar com apoio especializado integrado nas classes comuns do ensino regular. Porém, quando necessário, precisa ser desenvolvido em escolas ou serviços especializados. Com esse princípio, os sistemas de ensino devem assegurar métodos, técnicas e recursos educativos, visando promover a integração na vida em sociedade.

Na educação infantil, a finalidade é desenvolver aspectos físico, psicológico, intelectual e social, de modo a complementar a ação da família. Já no ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, além do domínio da leitura, da escrita e do cálculo, tem-se por objetivos a compreensão do ambiente natural e social e os valores em que se fundamenta a sociedade.

É importante salientar que no ensino fundamental regular as comunidades indígenas têm assegurado o direito da utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, tais como a oralidade no repasse de costumes e o uso de materiais didático construído pelos próprios professores indígenas, com os saberes de cada etnia.

A respeito da educação superior, uma de suas finalidades é estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, igualmente promovendo a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que integram patrimônio da humanidade.

Dispostos estes parágrafos, podemos perceber que tanto na educação básica quanto na superior, o ensino, as metodologias, a produção científica e as práticas sociais estão pautados no princípio que considera as especificidades de cada contexto, frisando a importância de efetivo trabalho com a diversidade e com questões culturais e étnico-raciais.

3.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Como apresentado anteriormente, uma das prescrições da LDB, para os Estados e o Distrito Federal, é assegurar o Ensino Fundamental e Médio a todos que os demandarem. Igualmente, está para os Municípios e o Distrito Federal a Educação Infantil em Creches e

Pré-Escolas. A mesma lei, então, prevê que a união entre estes poderes estabeleça competências e diretrizes que propiciem um norte para os currículos e conteúdos mínimos, que contemplem as modalidades de ensino citadas.

Portanto, esta atribuição de formular diretrizes ficou a cargo do Conselho Nacional de Educação (CNE), de modo a substanciar o direito de todo cidadão brasileiro à formação humana profissional e para a cidadania, com objetivos de sistematizar orientações que assegurem a formação básica comum nacional, subsidiar a formulação, execução e avaliação dos projetos político-pedagógicos das escolas de Educação Básica, bem como orientar os cursos de formação inicial e continuada dos seus profissionais, indiferentemente da rede a que pertençam.

O processo de formulação das diretrizes gerais contou com a constituição de uma comissão que selecionou questionamentos e temas para debates a fim de subsidiar a construção deste documento, mobilizando diferentes entidades e instituições, públicas e particulares, em encontros descentralizados, mediante audiências públicas, viabilizando manifestações e contribuições de conselhos municipais e estaduais.

Nas seções seguintes, apresentaremos uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNE), especificamente para as Relações Étnico-Raciais, para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental de nove anos, a fim de destacar particularidades concernentes à cultura e diversidade.

3.2.1 As relações étnico-raciais: história, cultura afro-brasileira e africana

Tendo por base dispositivos legais, como leis estaduais, a Lei de Diretrizes e Bases, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Plano Nacional da Educação, em conjunto com propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, surgiram estas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, não apenas tratando do direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania e para a construção de uma sociedade democrática e justa. A formação para lidar com as relações produzidas pela discriminação e pelo racismo é indispensável para garantir a qualidade na educação que todos esperam.

O pedido da comunidade afro-brasileira por afirmação, reconhecimento e valorização resultou na publicação da Lei 10639/2003, que alterou a LDB, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

As relações entre negros e brancos, designadas como étnico-raciais, vislumbram a reeducação e mudanças éticas, pedagógicas, culturais e políticas que não se limitam à escola, pois como afirma BRASIL (2013, p.480) “ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática”.

Os diálogos e a troca de saberes precisam ser compartilhados nas escolas para que a mentalidade racista e discriminadora seja superada, pois as formas de discriminação não nascem na escola, mas perpassam este local. Sendo assim, o combate às desigualdades culturais é tarefa de qualquer educador.

Em suma, com o objetivo de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira, com objetivos tácitos e explícitos, cabe, aos administradores dos sistemas de ensino e da mantenedora de escolas, prover alunos e professores com materiais bibliográficos e didáticos a fim de evitar que questões tão complexas, pouco tratadas tanto na formação inicial quanto continuada de professores, sejam abordadas de forma superficial.

Dentre todos os princípios listados na Diretriz em questão, que servem de referência para os sistemas de ensino, elaboramos uma tabela que contempla os mais pertinentes, de acordo com a nossa leitura e o nosso propósito temático.

Tabela 1 – Princípios para a condução de ações pedagógicas

ÁREA	DEFINIÇÃO
Consciência política e histórica da diversidade	Conduzir... - à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; - à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas.
Fortalecimento de identidades e de direitos	Orientar para... - o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; - as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

Ações educativas de combate ao racismo e as discriminações	<p>Encaminhamento para...</p> <ul style="list-style-type: none"> - condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças; - participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.
Formação nos diferentes níveis de educação	<p>Providenciar...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais; - Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico/racial; - Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC; - Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos; - Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior. - Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

FONTE: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. BRASIL, 2013, p. 483 – 488.

Diante de toda esta base, a obrigatoriedade da inclusão dos conteúdos referidos nesta revisão nos currículos escolares e na elaboração dos projetos pedagógicos faz destacar que estas normativas objetivam fornecer referências para avaliações e formulações necessárias.

É primordial que cada sistema de ensino, considerando a sua realidade, adequa as proposições de modo a valorizar os valores culturais e de diversidade como princípios constitucionais para uma educação de qualidade, visto que não é apenas responsabilidade do professor em sala de aula, mas, sim, do comprometimento de todas as instâncias de políticas públicas da educação nacional.

3.2.2 A educação infantil

No histórico das diretrizes para a Educação Infantil, ressaltamos o contexto das políticas de atendimento à infância, marcadas pela classe social das crianças, pois, como traz o texto original, compreendia-se “o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados” (BRASIL, 2013, p.81).

Por isso percebeu-se a importância da reformulação e atualização dessas diretrizes, pautadas na formação dos professores, nas propostas pedagógicas e nas questões de orientação curricular.

Como consta na LDB (Art. 29), a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, complementa a ação da família e da comunidade, refutando funções de caráter meramente assistencialista, embora preze pelo cuidado às necessidades básicas de toda criança.

A função sociopolítica e pedagógica dimensiona a consideração das formas como as crianças, nos anos iniciais da vida, vivenciam o mundo, expressam-se e constroem conhecimentos. É primordial que as instituições, junto com o Estado, cumpram a responsabilidade de tornar creches e pré-escolas espaços de construção de identidades coletivas, por meio de práticas que promovam a equidade e possibilitem acesso a bens culturais e a vivência da infância.

O currículo é concebido como um conjunto de práticas que busca articular experiências e saberes das crianças com os conhecimentos de ordem cultural, artístico, tecnológico e científico, considerando a integralidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, linguística, estética, ética, cognitiva e sociocultural das crianças.

A criança, como sujeito do processo de educação, busca atribuir significado a sua experiência com o mundo material e social, expandido suas curiosidades e inquietações, embasadas nas explicações e significados a que ela tem acesso.

Dentre as condições para a organização curricular estão alguns princípios básicos, como o respeito ao bem comum, às diferentes culturas, às identidades e singularidades, à valorização da sensibilidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

As interações e relações estabelecidas com parceiros mais experientes, tais como familiares, professores e o mundo material, contribuem definitivamente para o desenvolvimento destes aspectos integrais do sujeito da educação.

Como posto na introdução deste trabalho, o processo educativo para culturas plurais, de modo a romper com formas de homogeneização, criadas e recriadas na relação com adultos e com o mercado midiático, propicia o aprendizado do valor da vida humana e da integridade individual e dos diferentes grupos sociais.

É explícito na Diretriz em questão que, no conjunto de condições para a organização curricular, “o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil” (BRASIL, 2013, p.89).

Articular estas especificidades é garantir a gestão democrática e a consideração dos saberes comunitários, sejam eles das populações que vivem nos grandes centros, ou das dos povos dos campos, indígenas ou quilombolas.

Ademais, é primordial contemplar, como previsto pela LDB, ações educativas para crianças com necessidades especiais e transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, haja vista que diversidade também se refere a essas especificidades na educação.

A proposta curricular precisa considerar as experiências do cotidiano no processo de aprendizagem, apoiando e acolhendo as diferenças, para que a criança possa explorar a diversidade social, cultural, étnico-racial e linguística, provenientes das famílias e da comunidade regional.

Assim, as instituições de Educação Infantil devem planejar e efetivar o acolhimento das crianças e famílias, considerando os relacionamentos comunitários, e articular encontros com docentes do Ensino Fundamental para assegurar a continuidade dos processos de desenvolvimento e substanciar o direito à educação.

3.2.3 O ensino fundamental de nove anos

Devido aos grandes desafios educacionais da contemporaneidade, houve a necessidade de novos projetos político-pedagógicos que contemplassem mudanças significativas e uma revisão com vistas à atualização das Diretrizes para o ensino fundamental, haja vista que estas estavam vigentes desde 1998.

Como fundamentação, a educação é um direito civil que, nas últimas décadas, tem se firmado como resultado de movimentos sociais em busca da valorização das diferenças que fazem parte do tecido social. Inclusive, em documento de 2007, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, defende que para erradicar desigualdades, é

preciso atender as necessidades e interesses dos estudantes de diversas realidades, sustentando políticas reparadoras, que apoiem grupos sociais em desvantagem.

Em consonância, a DCN em questão nos diz que

O direito à diferença, assegurado no espaço público, significa não apenas a tolerância ao outro, *aquele que é diferente de nós*, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações da sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos, o que significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político (BRASIL, 2013, p.105, grifo do autor).

É nesse contexto que surge a demanda de uma educação plural a fim de evitar o surgimento de mecanismos de exclusão e propiciar a construção de identidades para a valorização de todos, tendo por base que nosso ideário e formação discursiva são resultados de um processo contínuo.

A educação pautada na diversidade é resultado das mobilizações sociais que busca o respeito e espaço no tecido social. Como traz a diretriz, “o direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos das crianças, das mulheres, dos jovens, dos homossexuais, dos negros, dos índios, das pessoas com deficiência, entre outros, que para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos” (BRASIL, 2013, p.105).

Em decorrência do crescimento da violência e da indisciplina, sobretudo em grandes cidades, a escola, diante do seu alunado, não pode tornar-se complicadora destas ações. A violência simbólica da cultura de imposições de normas e valores tidos como universais, muitas vezes impostos pelas instituições, acaba por conduzir o aluno ao fracasso escolar e a reproduzir estas violências.

Portanto, a articulação entre a Base Nacional Comum Curricular e os componentes diversificados do currículo deve estar em sintonia com os interesses mais amplos não só do aluno, mas também da realidade local e das necessidades regionais. Por isso, o professor habilitado deve fazer esta ponte dos conhecimentos formais, adquiridos em sua licenciatura, e previstos no currículo da educação básica, com o propósito de diminuir e evitar preconceitos e estigmas já imbricados.

Os componentes curriculares obrigatórios são organizados em áreas do conhecimento, como linguagens, matemática, ciências da natureza e humanas e ensino religioso. O ensino da história do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes matrizes africana, indígena e europeia, as quais contribuem para assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos na constituição da nação.

Na perspectiva da promoção dos direitos humanos, provenientes das lutas dos movimentos sociais e dos compromissos internacionais firmados pelo país, a proposta curricular multicultural cria a possibilidade de dar voz aos diferentes grupos.

Assim, essa concepção multicultural propõe a construção de uma *autoimagem* positiva que diminui o fracasso escolar, agravado pela discriminação instaurada no interior de muitas escolas.

3.3 O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR

Nesta seção, iremos apresentar o teor das resoluções nº1 de 15 de Maio de 2006 e nº2 de 1º de Julho de 2015, mencionadas previamente, tendo em vista que ambas possuem semelhança em seus objetivos.

Para início, a Resolução do CNE/CP¹⁶ nº 1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados no planejamento e avaliação pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas Instituições de Ensino Superior do país, conforme os pareceres nº 5/2005 e 3/2006.

De acordo com esta resolução, é central que o licenciado em Pedagogia entenda a escola como organização complexa, que tem a função de promover a educação para e na cidadania. Ao concluir o curso, o profissional deverá estar apto a atuar com ética para contribuir na construção de uma sociedade igualitária e justa, além de demonstrar consciência dos problemas socioculturais, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, culturais, religiosas e outras.

É destaque que os professores pedagogos deverão atuar como agentes interculturais, visando valorizar estudos de temas relevantes de culturas específicas, tais como a indígena e remanescente de quilombos, pela possibilidade de virem a atuar nessas comunidades.

Quanto à estrutura do curso de Pedagogia, respeitando a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições de ensino superior, deverá ser constituída por núcleos de estudo, classificados como básicos, de aprofundamento e diversificação, e integradores.

Voltamos à atenção para o núcleo básico, pois este considera a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, sendo um de seus tópicos constituintes o “estudo

¹⁶ Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2006, p.3).

Complementando esta ideia, em consonância com o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, é fundamental priorizar a avaliação, criação de materiais didáticos e procedimentos de aprendizagem pautados na diversidade social e cultural.

Tendo visto estas noções sumárias, iremos agora expor aspectos mais específicos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, a qual teve parecer aprovado em dezembro de 2005 e reexaminado em fevereiro de 2006, após longo processo de consultas e discussões.

Como um dos princípios, este documento traz que o graduando de pedagogia deve ter acesso a um repertório de informações e habilidades plural, abrangendo leituras das relações sociais e étnico-raciais para gerir as práticas educativas, entendendo que o trabalho pedagógico fundamenta-se não somente em espaços escolares.

Ao traçar o perfil do licenciado em Pedagogia, há de se considerar que o professor é um agente de (re)educação das relações sociais, podendo atuar na docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas do Ensino Médio e Educação Profissional, bem como no campo da gestão educacional.

Ressalta-se, também, que o egresso do curso deverá estar apto a identificar problemas socioculturais e educacionais, em face das complexas realidades e contextos, para que possa realizar um trabalho pedagógico adequado, citando também que, no caso de professores de populações de etnias e culturas específicas, ou que venham a atuar nestes locais, deverão promover diálogo entre conhecimentos, valores e modos de vida próprios destes povos, de forma a atuar como agentes interculturais, com vistas a valorização e o estudo de seus temas.

Referente à organização do Curso de Pedagogia, as diretrizes colocam que o projeto pedagógico de cada instituição, conseqüentemente e dependendo dos interesses locais e regionais, poderão aprofundar questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, de jovens e adultos, educação étnico-raciais, entre outros, frisando serem áreas de aprofundamento, registradas em histórico escolar, não configurando em uma habilitação especial.

Na organização curricular, como já mencionado anteriormente, é necessário atentar para princípios constitucionais e legais voltados para a diversidade social do país, para a pluralidade de ideias e competências previstas nos artigos 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), reconhecendo e valorizando diferentes culturas, intrinsecamente contemplados nos núcleos de estudos do currículo.

No que diz respeito à duração dos estudos, a carga horária dos cursos deve ser de no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuindo 2.800 horas entre aulas, estágios, realização de seminários, pesquisas, consultas a bibliotecas, grupos cooperativos de estudos, inclusive visitas a instituições educacionais e culturais, 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, priorizando a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, e 100 horas dedicadas a áreas específicas de interesse dos alunos, englobando iniciação científica e cursos de monitoria e extensão, por exemplo.

Por fim, conforme consta na Diretriz em questão, a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se nos diversos processos de aprender e ensinar, visando a ação docente e educativa em realidades socioculturais e institucionais que propiciem a prática pedagógica.

Com relação à Resolução do CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura), e para a formação continuada, podemos perceber o mesmo objetivo.

Referindo-se às condições de acesso e permanência, o documento advoga pela liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, bem como pela valorização da experiência extraescolar, as práticas sociais, o respeito e também, como já mencionado pelos demais textos deste capítulo, a valorização da diversidade étnico-racial.

O currículo desses cursos é concebido como o conjunto de valores fundamentados em princípios científicos e culturais, os quais contribuem para a construção da identidade sociocultural do educando, pois são eles que dão vida ao currículo.

Destaca-se que as Instituições de Ensino Superior devem conceber a formação inicial e continuada do profissional do magistério da educação básica numa perspectiva que atenda as políticas públicas previstas, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica (as quais foram expostas em 3.2).

Conforme as disposições gerais, os profissionais do magistério são agentes formativos de cultura, portanto o projeto de formação deve contemplar o contexto educacional da região onde será desenvolvido, levando em conta questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, entre outros, como princípios de equidade.

Como resultado de sua formação, disposto no Art.7 do documento, o egresso do curso de formação inicial em nível superior (licenciatura) e continuada

[...] deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2015, p.7).

Este processo revela a necessidade da consciência para a diversidade, respeitando as diferenças e do estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes formativos essenciais para o exercício do magistério.

Instrução especial é dada a professores que venham a atuar em escolas indígenas, do campo e quilombolas, para que promovam diálogo entre a comunidade em que possam exercer a profissão e outros grupos sociais, enfatizando conhecimentos, valores e modos de vida, próprios da cultura local, articulando estudos de temas relevantes.

Os cursos de formação devem respeitar a diversidade nacional e a autonomia das instituições, constituindo-se, basicamente, de três núcleos: o de formação geral, áreas específicas e interdisciplinares, com seus fundamentos e metodologias das diversas realidades educacionais, o de aprofundamento e diversificação, atendendo às demandas sociais, e o de estudos de enriquecimento curricular, com seminários, projetos, monitorias e extensões.

Dentre os núcleos e seus respectivos itens, o item c do núcleo I, para nós, demanda mais destaque, pois este trata do conhecimento, avaliação, criação e uso de textos e demais materiais didáticos, que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira.

Referente à estrutura curricular, esta resolução aponta algumas distinções entre os cursos de formação inicial em nível superior, para licenciaturas, e para graduados não licenciados na habilitação pretendida.

Para a formação inicial em nível de licenciatura se defende, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, compreendidos em quatro anos, divididos em 400 horas de componente curricular, 400 horas ao estágio supervisionado, 2.200 horas dedicadas às atividades correlatas ao núcleo I e II, e 200 horas de atividades de aprofundamento, a critério dos estudantes, conforme núcleo III.

Já para graduados na área, porém não licenciados, a formação pedagógica deverá contemplar carga horária entre 1.000 a 1.400 horas, conforme a área do curso de origem, distribuídas entre os núcleos supracitados, conforme o projeto de curso da instituição, e 300 hora de estágio supervisionado.

Por fim, é indispensável que os cursos em questão garantam, em seus fundamentos práticos e metodológicos, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, concomitantemente aos direitos humanos, para diversidades étnico-racial, sexual, de gênero, de faixa geracional, religiosa, relacionados a Libras, à educação especial, e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

3.4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Nesta parte, iremos expor considerações concernentes à cultura e diversidade que compõem o mais novo documento da educação brasileira: a Base Nacional Comum Curricular.

Homologada em dezembro de 2017, a BNCC - Base Nacional Comum Curricular é um documento que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes brasileiros têm por direito, previstos na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014.

Com isso, a Base firma um compromisso com todos os estados da federação para promover uma educação integral, voltada para o acolhimento e para o desenvolvimento dos alunos, respeitando as diferenças e enfrentando a discriminação e o preconceito, de modo que todas as redes de ensino adequem seus currículos e diretrizes tendo estes preceitos como basilares (BRASIL, 2017a).

Como forma de organização, a BNCC traz dez competências gerais para consubstanciar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes e valores da vida cotidiana, para o exercício da cidadania e do mundo do trabalho, as quais se desdobram nas três etapas da Educação Básica. Dentre as competências, destacamos, conforme o quadro seguinte, aquelas que possuem relação mais direta com a pesquisa, conforme a nossa temática:

Quadro baseado nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular

1. 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.
--

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

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e

científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

6. 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.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. 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.

Fonte: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. MEC: 2017, p.9-10

Podemos perceber que a competência número um, assim como as demais citadas, está em consonância com nossa proposta quando busca valorizar os conhecimentos construídos de forma dialógica na composição de uma sociedade principalmente inclusiva. A competência de número três ressalta a importância das manifestações culturais locais para a construção do currículo, o que é de extrema valia para o educando.

Com relação às linguagens, a competência quatro traz visibilidade a Língua Brasileira de Sinais como fator de inclusão e de produção de sentidos. A sexta competência destaca a diversidade de saberes como componente para entender a cidadania e as escolhas do mundo do trabalho, assim como a competência oito reconhece a diversidade humana. Por fim, a nona competência aborda a valorização do eu e do outro, no que diz respeito a identidades, culturas e saberes dos grupos sociais.

Como fundamentos pedagógicos, a BNCC usa o conceito de competência, inferido na LDB, para referir-se ao que os alunos devem “saber”, mobilizando habilidades, atitudes, valores, e para isso compromete-se com a educação integral ao assumir uma visão plural dos sujeitos de aprendizagem, para “promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (BRASIL, p.14, 2017a).

E tratando da diversidade, a base advoga que é necessário que as escolas elaborem propostas pedagógicas considerando as necessidades e interesses dos estudantes, bem como suas identidades culturais, linguísticas e étnicas, e que as Secretarias de Educação tomem

decisões curriculares e didático-pedagógicas reconhecendo que as necessidades dos educandos são diferentes.

Portanto, o documento postula que é preciso um compromisso para reverter situações de exclusão histórica e considerar a diversidade dos povos indígenas originários, populações de comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes, igualmente para as pessoas que não puderam concluir a escolaridade na idade própria e para alunos com deficiência, pensando também nas práticas pedagógicas inclusivas e na diferenciação curricular.

3.4.1 Noções para a educação infantil e para o ensino fundamental

Conforme a Base Nacional Comum Curricular, a educação infantil desempenha papel fundamental na formação cultural e científica da criança. A entrada na creche ou na pré-escola significa ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades, diversificando e consolidando novas aprendizagens, de modo a complementar a educação familiar.

Como consta no documento, “a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade” (BRASIL, 2017a, p.34-35).

Para efetivar essa ação, são previstos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento nesta etapa de ensino que asseguram condições para a construção de significados sobre si, os outros e a sociedade, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos prezam pelo respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas, pela ampliação e diversificação quanto ao acesso a produções culturais, nas diversas modalidades, na escola e fora dela, para construir a identidade do aluno e constituir uma imagem positiva de si e de seu grupo de pertencimento.

Outro fator importante é a estruturação curricular de campos de experiência, apontando para a importância da interação, nomeado “o eu, o outro e o nós”, possibilitando constituir modos de agir, pensar e sentir para descobrir que existem outros modos de vida, com outros pontos de vista. É preciso, pois, criar oportunidade para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, celebrações, narrativas e costumes, para que possam perceber a si mesmas e aos outros, valorizar a sua identidade e respeitar as diferenças que as constituem como seres humanos.

Quanto à transição entre a educação infantil para o ensino fundamental, é preciso considerar que estes alunos possuem formas mais ativas de se relacionarem dentro e fora da escola, em detrimento da cultura digital. Além disso, reforça-se o compromisso da escola em propiciar uma formação integral, calcada nos direitos humanos e princípios democráticos, considerando a necessidade de desnaturalizar as formas de violência e preconceito nas sociedades contemporâneas, inclusive a violência simbólica dos grupos que impõem valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogos entre as diferentes culturas na escola e na comunidade.

Por fim, as competências específicas de linguagens para o ensino fundamental apontam que elas são construções humanas, além de serem formas de significação da realidade e de identidades, do mesmo modo que conhecê-las e explorá-las colabora para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, ligadas às manifestações locais e mundiais, individuais e coletivas, abrindo espaço à diversidade de saberes.

4 ANÁLISE DOS REGISTROS

Neste capítulo, iremos apresentar os trechos de análise, com base na categorização de temáticas resultantes das entrevistas baseadas no questionário semiestruturado. Como mencionado anteriormente, não faremos distinção de sexo feminino ou masculino, faixa etária ou instituição de ensino superior. Ademais, faremos uma exposição e reflexão sobre a composição curricular dos cursos de pedagogia das IES participantes, por meio de algumas ementas, a fim de contribuir para a compreensão da fundamentação das percepções dos alunos.

Decidimos que em determinados momentos os discursos dos acadêmicos dos períodos iniciais e dos períodos finais serão dispostos separadamente, ao longo de cada seção temática, para possibilitar comparações dos pontos de vista. Para tal, usaremos as siglas API (Acadêmico do Período Inicial) e APF (Acadêmico do Período Final) para identificá-los; já a letra P (Pesquisador) indicará uma intervenção nossa.

Salientamos que os registros e os excertos mostrados nem sempre seguirão uma ordem, e que os nomes de estabelecimentos, instituições e professores citados pelos participantes serão substituídos para manter a ética em pesquisa. Alguns trechos dentro do recorte serão destacados em negrito para auxiliar na retomada e interpretação dos dados. As discussões serão feitas no decorrer do próprio capítulo.

Com base no projeto NURC/SP, coordenado por PRETTI (1999), realizamos as transcrições das gravações e iremos manter a mesma forma de escrita para expor os excertos e manter a característica de oralidade. Para mais detalhes, a tabela com as normas de transcrição que seguimos pode ser encontrada na seção de anexos.

4.1 NOÇÕES CURRICULARES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Nesta parte, mostraremos alguns componentes da matriz curricular dos cursos de Pedagogia, tais como nomes de algumas disciplinas e ementas que tivemos acesso, as quais constam nos planos de ensino, com o propósito de verificar como estas atendem ao proposto na legislação e dão suporte na formação do aluno, para, posteriormente, confrontar com as respostas.

Julgamos relevante exibir estes dados, pois eles revelam se os cursos atendem as exigências dos documentos oficiais e normativas para o trabalho com a cultura e diversidade, lembrando que esta temática precisa estar presente na sua formação, conforme as Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura, para que os futuros professores pedagogos concluam a graduação com um embasamento para poder trabalhar com o que é previsto nas demais leis e resoluções apresentadas previamente.

Destacamos que, dentre todas as disciplinas, selecionamos apenas as que possuem ligação mais direta com a nossa temática, ao passo que proporcionam contato com legislações, políticas educacionais, direitos humanos, educação e diversidade, por exemplo. Parte das informações foi retirada do website das instituições e parte nos foi repassada por e-mail. As considerações irão nos servir de base comparativa para realizarmos as análises, quando as perguntas e respostas forem relacionadas diretamente aos cursos dos quais os participantes fazem parte.

4.1.1 Instituição de ensino superior A

O curso de licenciatura em Pedagogia da IES A, segundo informações dispostas no site, tem por objeto de estudo e de finalidade os processos educativos em escolas e em outros ambientes, além da gestão educacional. O curso compreende conhecimentos referentes ao estudo e à reflexão sistemática do fenômeno educativo, fazendo uso de conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, psicológicos, linguísticos, ambiental-ecológicos, econômicos, políticos e culturais, os quais são produzidos nas relações sociais.

Com isso, a sua finalidade é formar profissionais aptos à docência na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de formação profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas onde o conhecimento pedagógico seja previsto, tais como área empresarial, hospitalar e social.

Assim, o egresso do curso deverá estar apto a promover a aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, com vistas a contribuir para superação de exclusões, com ética, compromisso e consciência da diversidade, respeitando questões como as étnico-raciais, de gêneros, necessidades especiais, escolhas sexuais, religiosas entre outras.

Com regime semestral, as aulas acontecem no período noturno. O aluno tem entre 04 e 07 anos para concluir o curso, conforme a sua aprovação nas disciplinas e atividades curriculares. De acordo com a faculdade, o currículo do curso foi reformulado conforme a resolução nº2, de 1º de julho de 2015 – CNE (citada no capítulo anterior) para adequar-se as disposições sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração.

Nesta IES, a carga horária total de formação é de 3226 horas, dividida em disciplinas obrigatórias e eletivas, estágios supervisionados, atividades práticas, teórico-práticas formativas e de aprofundamento.

Elaboramos uma tabela apresentando as disciplinas que dão suporte na formação dos alunos e na efetivação de práticas voltadas para a educação para a diversidade.

Tabela 2 – Ementas das disciplinas selecionadas para análise - IES A

Disciplina	Período	Carga Horária	Ementa
Cultura, diversidade e direitos humanos	3º período	34 horas	Conceitos de cultura, pluralidade cultural, povos e sociedades. Diversidade, identidade e cultura. Direitos humanos, construção de uma cultura dos direitos humanos.
Políticas educacionais e organização da educação básica	5º período	68 horas	A política educacional no contexto das políticas públicas. Organização dos sistemas de ensino. Estrutura e funcionamento da Educação Básica e Ensino Superior. A política nacional e a democratização: expansão do ensino, a luta pela qualidade da escola pública, relações entre estado/município. O financiamento da educação pública. Formação de professores.
Currículo e avaliação na educação básica	6º período	68 horas	Teoria de currículos. Concepções atuais sobre currículo. Processo de planejamento curricular. Princípios, elementos, procedimentos, instrumentos e critérios que orientam o processo de tomada de decisões curriculares. Currículo como artefato social: ideologia, poder e cultura. Organização didático-curricular do trabalho pedagógico. Currículo e política do conhecimento oficial. Reformas e inovações curriculares.
Pedagogia em espaços não escolares	7º período	34 horas	A identidade do pedagogo e seu campo de atuação profissional. Desenvolvimento de habilidades gerenciais. Elaboração e aplicação de projetos e programas em entidades de primeiro, segundo e terceiro setor.

Podemos constatar, a partir destas ementas, o trabalho acerca das temáticas basilares da nossa pesquisa, voltadas para a cultura e para diversidade, conforme constam nas disciplinas “Cultura, diversidade e direitos humanos”, a qual abrange conceitos para a pluralidade social e para a construção de uma cultura para os direitos humanos.

Voltado para questões de ideologia e poder, a disciplina “Currículo e avaliação na educação básica” traz a formação do currículo como artefato social, voltado para a ideologia como forma de poder e de cultura.

Quanto ao estudo de legislações e normativas para a educação, a ementa relacionada às “Políticas educacionais e organização da educação básica” contempla assuntos relativos às políticas públicas e os sistemas de ensino, trazendo tópicos sobre democracia e expansão do ensino, incluindo a formação de professores.

No que tange aos cenários de atuação do pedagogo, a disciplina “Pedagogia em espaços não escolares” se propõe a apresentar ao acadêmico os diversos contextos educacionais e profissionais nos quais eles podem vir a exercer a profissão.

Faz-se importante citar ainda que, na matriz curricular do curso desta instituição, outras disciplinas fornecem subsídios para preparar o profissional e contribuem para o desenvolvimento de práticas e metodologias para a educação plural e para a diversidade, tais como fundamentos e métodos da educação inclusiva, planejamento da prática docente, estágios supervisionados, e organização e gestão da instituição escolar.

Destacamos, também, que a disciplina LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais é ofertada no 7º período. Salientamos a importância dos aportes didáticos, teóricos e práticos com este tipo de linguagem, considerando que nossas escolas atendem cada vez mais demandas de inclusão. Temos ciência de que os acadêmicos não se tornarão fluentes nesta língua, com carga horária de 34 horas, mas terão acesso a pressupostos fundamentais para compreender o processo de comunicação e construção de significados, por meio deste sistema linguístico.

Isto posto, percebemos que esta IES está em consenso com os prescritos da resolução do Conselho Nacional da Educação n.º 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Pedagogia, ao passo que tal documento afirma que o profissional pedagogo deverá estar apto a atuar, após sua formação, como agente intercultural, e que sua formação deverá abranger estudos integradores e de diversificação.

Ademais, sua matriz curricular leva em conta os pressupostos dos núcleos de formação geral, de áreas específicas e interdisciplinares, e do núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, contribuindo para a formação diversificada.

4.1.2 Instituição de ensino superior B

Conforme informações do site, o curso de licenciatura em Pedagogia da IES B prepara o gestor da educação e qualifica o pedagogo para trabalhar na educação infantil, ensino fundamental, médio e superior.

Segundo a instituição, a atuação de seus acadêmicos, enquanto profissionais, se dá em dois campos distintos: na docência, desde a infância até o magistério do ensino médio; e na gestão escolar e orientação educacional, inclusive em funções técnico-administrativas em órgãos públicos, empresas de caráter social como sindicatos, cooperativas e ONGS.

As aulas acontecem no período noturno, em regime semestral, com duração mínima de 04 anos e máxima de 06 anos, conforme a aprovação dos alunos nas disciplinas e atividades curriculares. O curso foi autorizado pelo MEC em 2005, obtendo conceito 3 no reconhecimento de 2016. Nesta IES, a carga horária total de formação é de 3490 horas, dividida em disciplinas, estágios supervisionados e atividades complementares.

Na sequência, apresentamos as ementas das disciplinas que tem relação direta com o objeto de estudo desta pesquisa.

Tabela 3 – Ementas das disciplinas selecionadas para análise – IES B

Disciplina	Período	Carga Horária	Ementa
Educação das Relações Étnico-raciais	2º período	60 horas	Conceito de raça, etnia, mestiçagem, racialismo, preconceito, discriminação, identidade, diversidade e diferença. A questão das relações étnico-raciais no Brasil. Contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, africanos, asiáticos e europeus na constituição das identidades brasileiras. Cultura, multiculturalismo e hibridismo cultural. Racismo, discriminação e perspectiva didático—pedagógica de educação antirracista. Culturas afro-brasileira e indígena, as políticas de ação afirmativa e a valorização das histórias, culturas e identidades.
Educação Inclusiva	4º período	60 horas	Análise de aspectos históricos, natureza e extensão da excepcionalidade. Caracterização e estudos da evolução do atendimento educacional de pessoas com necessidades especiais. Proposta pedagógica para a educabilidade de alunos com necessidades especiais a partir de suas características e possibilidades. Princípios éticos e filosóficos da Educação Inclusiva no contexto da Educação Pública: direito, legislação, cidadania. Análise e construção do processo de Educação Inclusiva, priorizando adaptações curriculares e redes de apoio com estratégia para educação de alunos com necessidades especiais.

Diversidade Cultural	7º período	60 horas	Cultura afro-brasileira e indígena, políticas de valorização de sua história, cultura e identidade. Diáspora dos povos africanos. Diversidade, gênero, sexo e religião. Políticas de ações afirmativas para a promoção da igualdade. Conceituação de características da pluralidade nas relações sociais e de trabalho. A formação acadêmica e a construção de comportamentos de respeito à diversidade.
Ética e Direitos Humanos	8º período	60 horas	Conceituação de ética, fundamentos da ética, valores e normas. A ética profissional: o saber, o poder e a liberdade. Ideologia, profissão, dimensão pessoal e profissional. Normatização do agir profissional. Noções sobre profissão, vocação, trabalho, leis que regulam o exercício legal da profissão. História dos direitos humanos, contextualização dos direitos humanos na formação para a cidadania e suas implicações no âmbito pessoa e profissional.
Políticas Públicas da Educação Básica	8º período	60 horas	Estudo analítico da política educacional no contexto das políticas públicas. A política e as tendências educacionais para o ensino básico nos diferentes contextos sócio-históricos brasileiros, com ênfase na relação entre o público e o privado. O neoliberalismo e a globalização como determinantes das recentes políticas públicas educacionais brasileiras. Novas diretrizes curriculares.

Ao observar as ementas, podemos constatar disciplinas relacionadas com o nosso trabalho, as quais dizem respeito à diversidade e cultura, como, por exemplo, “Educação das relações étnico-raciais” e “diversidade cultural”, que contemplam questões sobre cultura, hibridismo cultural e multiculturalismo, além de abordar a formação acadêmica voltada para comportamentos de respeito à diversidade.

No que tange a ideologia e as relações de poder, a disciplina de “Ética e direitos humanos” desenvolve conceitos acerca do agir profissional, formação para a cidadania, saber, poder, ideologia e liberdade, além de explorar, inclusive, as leis que regulam o exercício da profissão.

A respeito do estudo das leis e normativas da educação, a disciplina “Políticas públicas da educação básica” trabalha com as tendências e políticas para o ensino em diferentes contextos sócio-históricos, ampliando as discussões para as novas diretrizes curriculares.

Destacamos que a disciplina “Educação inclusiva” trabalha com fundamentos e aspectos da excepcionalidade, partindo das características e das possibilidades, abrangendo estratégias de adaptação curricular, haja vista que a inclusão é constituinte da diversidade.

Na matriz curricular do curso desta instituição, outras disciplinas contribuem para capacitar o profissional quanto ao desenvolvimento de práticas e metodologias para a educação plural e diversa, tais como legislação educacional, currículo, planejamento e gestão educacional e estágios supervisionados.

Enfatizamos que a disciplina LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais é ofertada no 6º período. Assim a importância dos aportes didáticos, teóricos e práticos com este tipo de linguagem, considerando que nossas escolas atendem cada vez mais demandas de inclusão. Temos ciência de que os acadêmicos não se tornarão fluentes nesta língua, com carga horária de 34 horas, mas terão acesso a pressupostos fundamentais para compreender o processo de comunicação e construção de significados, por meio deste sistema linguístico.

Isto posto, concordamos que esta IES está em consenso com os prescritos da resolução do Conselho Nacional da Educação n.º 1, de 15 de maio de 2006, que institui diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Pedagogia, ao passo que tal documento afirma que o profissional pedagogo deverá estar apto a atuar, após sua formação, como agentes interculturais, e que sua formação deverá abranger estudos integradores e de diversificação.

Ademais, sua matriz curricular atende aos pressupostos dos núcleos de formação específica e interdisciplinar, além dos estudos integradores para enriquecimento curricular, conforme prescrevem as normativas para o curso.

4.2 PONTOS DE VISTA DOS ACADÊMICOS

Nesta seção, discutimos e analisamos as representações dos acadêmicos segundo a conversa baseada no nosso instrumento de coleta: a entrevista semiestruturada. Conforme a nossa temática, os cinco grandes tópicos foram categorizados em as perspectivas sobre cultura, as concepções sobre diversidade, o conhecimento e a efetivação de leis e políticas públicas para a educação para a diversidade, as oportunidades na formação e graduação dos acadêmicos e, por fim, o papel do professor pedagogo na educação.

4.2.1 Perspectivas de cultura, a sociedade e as memórias da infância na escola

Conforme vimos, a cultura está presente nos diversos âmbitos sociais. Aproveitamos as palavras de Santos (2010) que afirma que a cultura não está apenas entre linhas imaginárias que demarcam fronteiras e territórios; ela está bem próxima de nós e se revela nos hábitos diários, no conhecimento popular, nos saberes e fazeres que constituam uma determinada sociedade.

Para darmos início a nossa conversa, pedimos que os acadêmicos respondessem o que eles concebem por cultura, como eles podem definir este termo, o que vem em suas mentes quando ouvem a palavra cultura e o que ela representa para eles. As ideias que obtivemos foram as seguintes:

API1: eh::... vestígios é de uma sociedade e que **geralmente é passado por... de família pra família** assim (...) é através das diferentes dos **diferentes grupos étnicos** eh::... diferentes **construções de vida...** eh::... vão se criando a... os grupos e::... assim as famílias e **através das famílias que vai se passando a cultura é raro quando desvincula uma cultura**

API2: eh:: eu defino o conceito de cultura como éh::... mais um **âmbito social de cada... de cada... a::...sociedade** né... porque no mundo há **VÁrios...né muito diverso**

API3: cultura... **é tudo que envolve a arte** e a da:::ença... acho que é isso ima:::gem tea:::tro mú:::sica essas coisas que é cultura...

API4: eu imagino::: **as diferentes etnias** todo tipo de povo e **todo tipo... de::: herança** todo tipo de hábito tipo de comida::: eu imagino tudo... tudo pra mim é cultura **a pessoa age de tal maneira POR cultura**

APF1: o que vem na minha mente é:::... **características de pessoas diferentes** né? éh::: tanto como **religião** éh::: jeito de falar... **língua** como viver... eu acho que tudo que engloba a **vivência da pessoa em sociedade** tem a ver com cultura e cada um tem uma cultura diferente

APF2: cultura é **toda forma de manifestar** é a forma como eu me manifesto e **a forma como aqueles que eu convivo se manifestam** ... então se eu tenho uma determinada cultura eu vou me relacionar com as pessoas que têm uma cultura parecida com a minha... **costumes** digamos assim

APF3: eu pra mim cultura é **tudo que a gente é... traz** DESde... por exemplo lá na educação infantil... a gente já vai com a NOssa cultura né? dentro de sala de aula (...) a cultura ela... ela é **transmitida de geração pra geração** então... é uma coisa que a criança já **TEM uma bagagem** com ela...

APF4: cultura seria::: a cultura da **sociedade** né? tem vários... cada::: grupo... na sociedade tem a sua cultura a qual deve ser respeitada::: pela sociedade né?

Nesta análise introdutória, podemos perceber que a noção de cultura para os acadêmicos é bem variada. Eles partem tanto de uma perspectiva como construção dialógica e social, de manifestações, de conhecimentos empíricos, quanto da visão de que o conceito remete a artefatos artísticos.

Chama-nos a atenção o que os verbos utilizados revelam: (geralmente é *passado por...*), (vão se *criando*), (a pessoa *age* de tal maneira por cultura), (é tudo que a gente *traz...*), (a criança já *tem* uma bagagem). Essas manifestações verbais, conforme Thompson (2011) são incorporadas em formas simbólicas e objetos significativos variados, em virtude da comunicação entre os indivíduos e a partilha de experiências e crenças.

Portanto, “agir de tal maneira” é significar, “ir se criando” é resultado da interação, das trocas, e “herança”, “tudo que trazemos”, “passar pelas gerações” é partilhar as concepções e experiências, como definido pelo autor.

Quando pedimos o que eles percebem que a sociedade concebe por cultura, pudemos notar uma maior variedade de conceitos:

API1: a primeira coisa que vem em mente das pessoas mais antigas principalmente é **religião** assimilar a cultura a religião

P: em que sentido?

API1: no sentido do que você... éh:::... qual vestígio você atem pra ti por exemplo assim éh:::... a gente pode ter outas culturas como uma dança... éh:::... outras manifestações ou linguagens éh:::... mas os antigos consideram mais a religião porque é uma coisa que **está mais enfocada neles**

API3: pra sociedade é **religiã:::o crenças de san:::to** essas coisas mais pra sociedade que eles acreditam como cultura

Estes dois recortes revelam que a religião e cultura estão bem presentes na sociedade, evidenciando aspectos espirituais ligados ao termo *kultur*. Inclusive, API1 citou as pessoas “mais antigas”, deixando transparecer que este é um costume que perdura na sociedade.

A religião, por ligar as pessoas com a espiritualidade, pela relação com o sobrenatural e a divindade, tem o poder de influenciar comportamentos e regular as relações dos povos, pois é vista, também, como um conjunto de formas culturais e de crenças. Por sua vez, religiões possuem sistemas de significações, tais como símbolos, cultos, narrativas, convenções, hierarquias e tradições, assim como outras manifestações culturais. Nesse viés, conforme Eagleton (2005, p.54), “a cultura pode ser aproximadamente resumida como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico”.

Nos outros enunciados, os acadêmicos apontam que a sociedade percebe a cultura como diferença:

API2: olha... eu acho que:::... ultimamente ta meio::: ah:::... dividido assim **uma uma sociedade que::: como eu disse respeita e outra sociedade que não respeita** né então éh::: **isso acaba diferenciando** bastante assim ah::: (muitas vezes) partindo pra ignoRÂncia né::: hm::: acho que a falta de conhecimento também

API4: porque assim... **pra MIM a diferen:::ça é uma cultura... mas pro outro pode não ser entendeu?** tipo pra ele cultura só importa a cultura dele a do outro ele vai julgar porque a dele é diferente entende? ... eu acho que seria isso

APF1: eu acho que é... a sociedade em si ela:::... como que eu vou falar... ela CORTa... não é essa palavra que eu quero usar mas ela... ela:::... **tenta colocar todos** numa caixinha só... entende? **Tenta igualar todos...**

APF2: **ninguém tem o mesmo pensamento** ou foi criado da mesma forma então... então o costume que você tem a cultura que você tem depende muito da forma como você foi cria:::do forma como você se relaciona primeiro com a sua família depois com amigos da esCOLa... **cada um é diferente**

APF4: éh::: cultura? na verdade a sociedade... não respeita muito a cultura **não segue muito a cultura** atualmente né? não é muito respeitada a cultura de **cada::: grupo** né? na sociedade

Para API2, a sociedade é dividida entre quem “*respeita*” e quem “*não respeita*”. Isto evidencia como o outro é visto, enfatizando uma questão de alteridade, isto é, uma concepção contrastante que nos leva a entender que o eu individual e minhas crenças só existem mediante o contato com outras.

Na fala do API4 também podemos ver que a sociedade é dividida com relação à

concepção cultural, inclusive quando APF4 se inclui na comparação; “*para mim a diferença é uma cultura... mas pro outro pode não ser*”. Ademais, as colocações pronominais contribuem com essa interpretação: a cultura “*dele*”, a “*do outro*”, porque a “*dele*” é diferente. As palavras de APF4 revelam este mesmo viés etnocêntrico, que em uma visão antropológica caracteriza um determinado grupo mais importante que os demais.

Considerando que APF1 diz que a sociedade *tenta* padronizar as culturas, aí identificamos a resistência dos grupos minoritários e das manifestações locais e regionais, pois se a sociedade tenta, nem sempre consegue; e ao usar tal verbo (tentar), fica evidente que se *todos* ainda não estão “numa caixinha só”, é porque a diversidade existe. Isso evidencia a globalização e os padrões culturais, ideológicos e os movimentos políticos dominantes trazidos por ela. (BURITY, 2001).

Inclusive, APF2 destaca que as diferenças existem devido aos movimentos e aos processos de interação pelos quais passamos diariamente, convivendo em diversos ambientes, como a *família* e com os amigos na *escola*. Nesse viés, Berger e Luckmann (2002) constatam que instituições como a família e escola fazem com que o indivíduo esteja em constante desconstrução e reconstrução de modelos interiorizados anteriormente, trazendo a tona concepções discursivas da formação da consciência.

Nos chama a atenção que, segundo a percepção dos participantes, ainda circulam discursos no âmbito social que concebem a cultura como um repertório artístico-material.

APF2: eu vejo assim... (eu) convivo bastante com pessoas mais... velhas digamos assim e eu vejo que eles veem a cultura como... **o Ato cultural** não como o ser... mas tipo ah::: **vamo no museu é cultura vamo:::... vê um teAtro é cultura...** não deixa de ser mas eles veem mais com esse enfoque de... coisas assim

APF3: às vezes **a cultura pode tá posta como dança né?... danças típicas músicas comidas né? a sociedade vê... vê eu acredito que vê que é isso né? ah::: é dia do Índio... dia disso dia daquilo dia da bandeira** então... a sociedade vê isso mas a cultura é muito mais ampla do que somente tipo assim... as tradicionais assim como posso dizer dança comida ritmo né?

Estas exposições possibilitam reconhecer aquela visão primeira de que a cultura era modelo a ser seguido, de que ela se referia a objetos, manifestações artísticas e artefatos variados (THOMPSON, 2011); concebida como conjunto daquilo que o ser humano havia produzido de melhor (CUCHE, 1999) quando citam *danças típicas, músicas e comidas, ida ao museu, ida ao teatro*.

Os participantes explicitam que, pela formação discursiva dos que convivem com eles, a ideia da cultura ainda é fortemente ligada ao que chamam de *ato cultural*, pelo fato de que frequentar um ambiente ou de ter acesso a produções artísticas pode ter constituído uma representação inconsciente, ligada as suas vivências.

Eles reconhecem que tais representações fazem parte da definição de cultura, mas reforçam que este conceito é mais amplo do que alguns hábitos tradicionais, indo ao encontro da definição de Da Matta (1981) que afirma não ser um sinônimo de conhecimento erudito, nem um acervo de produções de um determinado grupo social.

Por meio desses enunciados, entendemos que a sociedade percebe a existência de diferentes grupos e suas manifestações culturais, pois como afirma Cuche (1999) não há um estado universal da cultura, esta não é sempre igual. Do mesmo modo, confirma o que Burity (2001) chama de multiculturalismo, que é o manejo das diferenças dentro da mesma sociedade.

Outra pergunta feita aos acadêmicos se referia às lembranças que eles têm do tempo de escola, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Pedimos que os acadêmicos relatassem suas memórias, do que lembram sobre o trabalho com a cultura enquanto estudantes da Educação Básica. Os seguintes registros exemplificam as atividades que foram desenvolvidas:

API1: eh::... tinha bastante... **atividade referente à cultura indígena à baiana éh:: dos negros** de antigamente todo esse processo

P: teve alguma prática que foi feita na escola que você lembra tal dia teve isso e eu me lembro até hoje?

API1: uhum **a cultura baiana** foi pedido pra... pra fazer **a cultura da alimentação** trazer a alimentação deles eh::... **dos indígenas mais as vestimentas** a gente tinha que trazer os exemplos de mantimentos que eles tinham na época nesse sentido

API2: olha geralmente é do **dia do índio** né? ((risos))

P: teve alguma coisa relacionada a isso na tua escola?

API2: teve eu lembro que teve bastante **teve bastante fantasia**... assim éh:: tipo...fantasiado assim **como se fosse né:: de Índio** ... né mas... eu lembro assim só isso porque eu estudei só em escola pública né? **então é tipo é poucas né?** que nem (a gente) até tava comentando éh:: dia do ÍNDIO... éh::sobre ah::... ai meu deus do céu... ((pausa)) ou se não que nem o **sete de setembro** néh::? essa semana vai ter... então é só **datas comemorativas** assim éh:: é só batidas assim... não foi não é muito aprofundado ou... **eu tenho pouca lembrança** assim...não tenho muita lembrança

APF1: então o que eu lembro éh:: o que infelizmente ainda se ocorre hoje em dia... **dia do índio** faz alguma coisa sobre o índio... **dia da água** faz um cartazinho sobre a água...

dia ... sabe? **dias de::: celebraÇÃO** que se fazem... algo por exemplo... a água não entra mas o índio assim que **é uma diversidade** é trabalhada **somente no dia se fala**

APF2: na infância eu acredito que não... mas no fundamental dois **a gente tinha uns eventos** que eu acho que foi **mais ou menos na época que entrou a nova legislação:::o** e que tinha que ter **a cultura afro-descendente** nas esco:::las e tal daí minha professora fez um... um enCONtro e tipo... **tivemos os pratos TÍ:::picos DA:::ença... poesi:::as** esse tipo de coisa

APF4: cultural... é do **dia do índio** que eles faziam ah... a professora fazia que **a gente... fazia o chocalho** né? é isso daí mais ou menos que a gente fazia... **na cabeça o:::... esqueci o nome...** era isso dali que a gente fazia né? mais tipo **uma cultura do índio** ali mas... acho que tipo **afro não tinha nada** quando eu estudava que já faz tempo né?

Com as perspectivas apresentadas, percebemos que o que marcou a vida escolar dos graduandos no Ensino Infantil e Fundamental foram atividades relacionadas à etnia e à raça, com ênfase na cultura indígena.

Não conseguimos identificar muitos detalhes sobre como foram trabalhadas, mas percebemos que se resumiam em confeccionar adereços utilizados pelos povos, em comidas típicas de regiões brasileiras, e em celebrar datas comemorativas, assemelhando-se aquilo que Duschatzky e Skliar (2000) chamam de uma entrada folclórica ou percurso turístico de costumes, reduzindo a diversidade cultural em um “almanaque que engrossa a lista dos festejos escolares”.

Os discursos revelam, por exemplo, que os alunos *tinham que levar* algo relacionado para a aula, tais como mantimentos da época; “*foi só batido*”, não de forma aprofundada, “*uma diversidade que é trabalhada somente no dia*”; “*bastante fantasia*”; “*fantasiado como se fosse*” índio, teve um encontro com pratos típicos, dança, poesia; “*a gente fazia o chocalho (...) é isso daí mais ou menos que a gente fazia, na cabeça o... esqueci o nome (...), afro não tinha nada*”.

Todos estes destaques revelam a forma simplista de como algo tão importante foi abordado em suas formações iniciais. Não se percebe uma relação interdisciplinar com a temática e nem o cuidado de contextualizar os conteúdos, apenas comemorações momentâneas. Pode ser que os fatos históricos fossem trabalhados, mas estas são as memórias discursivas que os acadêmicos possuem quanto ao seu tempo de infância.

Ademais, os trechos denotam o que Goffman (1988) define como estigma, ao categorizar certos comportamentos que possibilitam prever a identidade social de alguém ou grupo, com preconceções estabelecidas. Não é incomum percebermos ainda hoje em nossas

escolas o trabalho com as questões étnicas e indígenas reduzido ao “fazer o chocalho e o cocar”, ao “fantasiar-se como índio”.

Isso aponta falhas que podem ser ou de gestão escolar, de ordem curricular ou de gestão pública, no que diz respeito à formação continuada dos docentes ou em suas graduações, pois, conforme a idade dos participantes, as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2013) que orientam e determinam o trabalho para a diversidade, relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, conforme resoluções mencionadas anteriormente, já estavam em vigor quando ainda eram alunos do Ensino Básico.

4.2.2 Concepções sobre diversidade e suas implicações

Dando sequência nas entrevistas, introduzimos nas conversas o tema diversidade, de um modo geral, e depois voltado para o contexto escolar. Solicitamos aos acadêmicos uma definição do termo e obtivemos os seguintes resultados, dispostos primeiramente pelos acadêmicos do período inicial e posteriormente pelos acadêmicos do período final:

P: como que você entende a diversidade? o que que a diversidade é pra você?

API1: os efeitos diferentes da sociedade... **efeito das diferENTES culturas...** que provocam a diversidade hoje **não é muito aceito a diversidade**

P: quais são as formas de diversidade mais presentes hoje?

API1: sexo religião eh:::... política... acho que isso

P: e dentro da escola dentro do ambiente escolar tem algum tipo de diversidade que predomine? Tu acha que têm?

API1: eh:::... até eu esqueci de comenta ah:::... **a cor né? (...)** principalmente eu acho que é dos fatores que mais influenciam ainda dentro da escola

API2: eu acho que (é) através das **atitudes assim das pessoas das ações né?** culturais né? da **tradição né?** através dessas ações... que se diversifica as culturas

API3: nas **crianças com alguma dificuldade...** com algum problema algum... digamos na saúde não só na saúde mais **alguma deficiência:::** que são:::... já só no chegar já começa a ser um pouco discriminada por causa disso não é perFEIto ou **é moreno ou é branco** porque tá bem assim o nosso mundo hoje

API4: diversidade é::: **a diferença que eu tenho com o outro...** ele tem::: miLHÕES de **características diferentes** da minha o olho cabelo tudo é diferente do meu... isso pra mim é diversidade ... (...) eu era muito de olhar pro outro e julgar sabe? eu julgava bastante... e quando a gente começou a lidar com a diferença lá... a gente tinha **a diferença de cor** e tal... mas era só isso e aqui **a gente começou a lidar com a diferença deficiência** como que eu vou interagir com o outro? ... nossa mudou totalmente a minha concepção eu... julGava muito o outro por nem conhecer assim

A partir das falas dos acadêmicos dos períodos iniciais, podemos perceber que, quanto ao conceito de diversidade, a maior ocorrência de palavras gira em torno de etnia, raça e deficiências, principalmente quando ligadas ao ambiente escolar: “*a cor, né?*”, “*características diferentes, é moreno ou é branco*”, “*a diferença de cor*”, “*alguma dificuldade*”, “*alguma deficiência*”, “*a diferença deficiência*”.

Para API1, as culturas são formas de diferença, tais como sexo, religião e política, indicando que elas não são muito aceitas socialmente. Isto se enquadra na abordagem assimilacionista do multiculturalismo postulada por Candau (2008) que afirma que na sociedade existe uma cultura hegemônica na qual todos podem se integrar, mas a matriz social já definida não se altera, ou dificilmente se altera, a fim de valorizar as diferenças.

Ainda para API1, assim como para os demais, a diversidade é também caracterizada como formas de comportamento. A cultura, por ser uma representação da diversidade, causa “*efeitos diferentes*” na sociedade, é definida por “*ações e atitudes*”, é “*como eu vou interagir com o outro*”, “*a divergência de opiniões*”. Esse conjunto de interesses, manifestações e variedade de fenômenos vista em Thompson (2011) permite entender a si e aos outros por meio de interpretações que recebo e que produzo.

Para os acadêmicos do período final, estas são as definições de diversidade:

APF1: eu acredito que seja assim que quando as pessoas pensam em diversidade elas pensam é... é... **diferenças raciais**... as pessoas pensam isso diferenças raciais é::: aque:::le aquela pessoa que tem... alguma...éh::: **especificidade**... **síndrome de down** **essas coisas**... **religião** acho que também entra...() sobre família **diversidade na família**... tem muito hoje em dia não se tem mais aquela família pai mãe e filho né?

APF2: diversidade são as **diferentes culturas**... então os diferentes tipos de ser...então cultura é **como você é e se comporta** e diversidade são os diferentes tipos

P: e na escola ou na sociedade em geral... nos demais ambientes que a gente frequenta... quais são **as formas de diversidade que são mais presentes** que você consegue notar mais que está presente na nossa sociedade?

APF2: ah... **diversidade de gênero** acredito que agora a gente tá tendo bastante... **de etnia eu vejo bastante** assim... e **sexualidade**.

APF3: diversidade entra... pra mim... entra entre... desde **o sexo** masculino sexo feminino... então... engloba isso diversidade... ah::: eu **divirjo da tua opinião**... também já é uma diversidade né? outra coisa que eu posso ta falando **as RAÇAS** né? então tipo eu falo ah::: eu sou raça alemã MA:::S os meus antepassados não tem só alemão então também... né? eu to divergindo porque **eu não sei realmente que raça que eu sou porque é uma mistura** né? ... então pra mim diversidade... **diversidade é isso é você estar inserido num meio** onde TUdo... **ninguém é igual a ninguém** né? se não seria estranho se todo mundo fosse igual... a todo mundo

APF4: diversidade? seria o ser ... diferente né? e o qual deve ser respeitado que deveria ter os mesmos direitos né? que nem sempre são respeitados né? mas::: é muito importante né? a gente ter a **inclusão** ... do ser diferente **tanto étnico-racial quanto com alguma deficiência** né?

P: e **na escola** o que que ... o que que mais chama atenção quando se fala de diverso qual que é a diversidade mais presente dentro do âmbito escolar?

APF4: mais presente?... seria no caso **as deficiências** né? que nem nós temos no nosso curso né? dois acadêmicos que eles são surdos né? aí::: é diferente né? ... a gente percebe a dificuldade né? que tem também deles ter o acesso à educação né? que na verdade seria o direito deles né? que eles têm né? eles... **aqui na faculdade eles têm**

Percebemos que estes graduandos possuem perspectivas que vão ao encontro daquelas já mencionadas pelos demais. Contudo, os alunos do período final apontam com maior ênfase as questões de religião, sexo e gênero como formas de diversidade.

APF1 destaca a diversidade na família, apontando que atualmente as estruturas familiares têm se modificado, não sendo mais apenas do modelo tradicional, formadas pela figura paterna e pela figura materna.

Ao apontarem o sexo e a diferença de gênero como fatores da diversidade, compreendemos que as formações familiares com casais homossexuais e seus filhos, ou famílias formadas por pais ou mães solteiros (as), também fazem parte das suas representações. Essas ressignificações provindas dos movimentos sociais estabelecem novos processos de ver o mundo (LARAIA, 2002), novos valores e comportamentos socioculturais que resultam das operações de uma dada cultura, além de caracterizarem reconstruções e cobranças por redefinição de padrões societários (BURITY, 2001).

Retomando a questão da inclusão, percebemos que ambos os grupos de acadêmicos a reconhecem como outra forma de diversidade, relacionada às *especificidades, as deficiências*, pois como afirma Brasil (2013) pensar a inclusão no contexto escolar é considerar que a diversidade está também nos alunos com deficiências físicas e nos diversos transtornos cognitivos. Cruz e Tassa (2014) também concordam que as formas de diferença na escola inclusiva atendem a toda diferença, como as deficiências, a variedade cultural, socioeconômica e étnica, por exemplo.

Conforme as análises apresentadas, diversidade pode ser definida como todas as diferenças que estão presentes na sociedade, e que inevitavelmente se encontram nas escolas, já que o acesso à educação é direito de todos. Estes construtos multiculturais, como afirmam Tonbuloglu, Aslan e Aydin (2016), emergiram como resultado da interação de elementos sociológicos ao longo da história, caracterizados por raça, etnia, língua, preferência sexual, deficiências entre outros. Ademais, a linguagem é capaz de proporcionar “vastas acumulações

de significados e experiências” (BERGER e LUCKMANN, 2002, p.57).

Com base nos discursos de API4 e APF4, salientamos a importância do papel formador desempenhado pelas IES, quando levam seus alunos à reflexão: “*a gente começou a lidar com a diferença deficiência como que eu vou interagir com o outro?*”, “*nós temos no nosso curso né? dois acadêmicos que eles são surdos... a gente percebe a dificuldade né?*”.

O profissional da educação está em constante aprendizado, e refletir a sua prática é fundamental para o exercício da profissão. Candau (2008 p.28-29) reforça a necessidade da consciência das diferenças entre os educadores e os alunos, do pensamento acerca de quem somos nós e quem são os outros, ao passo que as sociedades “estão carregadas de estereótipos e ambiguidade”. Do mesmo modo aponta Oliveira (2009, p.85) que para abandonarmos a postura de indiferença na educação, é preciso “uma mudança estrutural no modo de pensar do educador” e “um incessante refazer, repensar, rever, reavaliar sua própria postura diante da diversidade”.

Constatamos que todas estas significações, além de provenientes das interações e vivências, estão fundamentadas nas disciplinas que compõem o currículo do curso de pedagogia do qual os acadêmicos fazem parte. Observamos a partir das ementas fornecidas o compromisso de algumas disciplinas em fornecer embasamentos e proporcionar discussões para preparar os futuros docentes para o trabalho com a educação multicultural e para a diversidade.

Como exemplo, exposto anteriormente, a IES A oferta a disciplina “Cultura, diversidade e direitos humanos – 3º período”, tendo por ementa conceitos de cultura, pluralidade cultural, povos e sociedade, além de tópicos sobre a diversidade, a identidade e a construção da cultura pautada nos direitos humanos. Oferta-se, também, a disciplina de Libras que proporciona o contato do acadêmico com a Língua de Sinais, de modo a compreender e ter acesso a bens culturais do povo surdo, perceber suas especificidades pedagógicas e vê-la, inclusive, como sistema ideológico.

Já a IES B oferece três disciplinas voltadas para a temática cultura e diversidade: “Educação das relações étnico-raciais – 2º período”, “Educação inclusiva – 4º período” e “Diversidade cultural – 7º período”. A primeira trabalha com conceitos de raça, etnia, preconceito, identidade e diversidade, a contribuição dos povos nas identidades do Brasil e cultura e multiculturalismo. A segunda delas aborda aspectos históricos e evolução do atendimento educacional das pessoas com necessidades especiais, princípios éticos, análise e construção do processo de educação inclusiva com redes de apoio e estratégia. Por fim, a ementa da terceira disciplina citada trabalha com gênero, sexo e religião como diversidade, a

diáspora dos povos africanos, com ênfase para o sudoeste do Paraná, políticas de promoção da igualdade e a pluralidade nas relações sociais e de trabalho. Lembramos, inclusive, que esta instituição também possui Libras em seu currículo de licenciaturas.

Após estas exposições, destacamos que os acadêmicos dos períodos finais abordaram as questões multiculturais e de diversidade com mais exemplos e argumentos, pois acreditamos que essas disciplinas foram fundamentais para as suas perspectivas, e que elas também influenciarão positivamente os acadêmicos que ainda estão no início do curso.

Como uma implicação da diversidade, questionamos os graduandos sobre a presença da diversidade na mídia e a relação que a mídia tem com a ideologia. Nesta parte não iremos separar os discursos entre período inicial e período final.

P: você percebe que a diversidade é retratada de alguma forma pelas mídias jornal tv cinema rádio músicas a diversidade é contemplada nas nas mídias?

API1: geralmente eles... eles mostram só **os efeitos** por exemplo assim... teve **agressão ao feminino também a cultura do homem e da mulher** né que são diferentes... **diferente gênero** aí eles mostram só... eles trazem... **a consequência** né... dessa não aceitação das diferenças

API2: eu acho que cada... cada meio de comunicação tem um jeito assim... talvez... as rádios talvez um pouco mais tradicionalista **a televisão um pouco mais chamativa...** né? (pretende) **impressionar** o telespectador eu acho... a internet mais por curiosidade mais:: assim eu acho isso

P: mas e de que forma que eles tentam impressionar?

API2: acho que mostrando::: de certa forma **o impacto** que é diferente mostrando a relação da **nossa cultura com a deles** né? tipo assim com **a outra cultura** né?

P: a deles de quem?

API2: tipo... com a outra cultura... vamos dizer assim eu acho isso tipo... éh... colocando **contrapondo** ou se não debatendo alguma coisa assim (entre) a cultura de outros povos

API4: eu vejo muito na TV e no facebook propaGANda... com **uma família feliz branca... e::: aí de repente aparece um negro...** sem () outra tipo de coca cola aparece sempre um MONte de gente branca e somente um negro... a gente vê nas nossas rodas de amigos que não é assim... que a diferença que nós NOssa nós somos todos de uma cor diferente da outra... e **nas propagandas é sempre UM diferente... no meio de todos**

APF1: eu acho que quando se fala em televiSÃO:::... e rádio... tá muito:::... essas duas mídias na verdade três televisão rádio e jornal revista por exemplo essas elas deixam assim é::: () tem **muito poder que influencia** então eu acho que não é colocado se tem algo diferente que trata de uma forma diferente pode ser que sim **não vou eliminar todas as possibilidades** mas eu acho que não é retratado de uma forma diferente não... eu acho que mais do que se encontrar assim de diversidade que realmente trate sobre o assunto de uma forma certa é::: **você mesmo procurar** na internet você mesmo procurar em livros...

APF2: eu acho que ... **aG**Ora não tem mais tanto aquela representação né? tipo que carac... tipo que caracteriza meio que...

P: caricata? caracterizada?

APF2: é:: **um estereótipo** que ... aquela versão tipo do homossexual é todo afeta::do que nem tinha na novela antigamente...

APF4: na verdade a mídia ... **mostra o negro como sendo o empregado** né? como sempre sendo o mais pobre né? de classe mais baixa né? sempre **o médico é o branco o rico** é o branco a gente percebe isso né? e sempre o negro vai ser o empregado né? e na verdade aos **poucos tem que ser mudado** né? tem já propagandas que **a gente percebe que já tão colocando** o negro né? mas nem sempre...

Compreendemos que as mídias, principalmente a televisão e as redes sociais, possuem grande poder de persuasão e influência, com seus discursos muitas vezes tidos como verdades absolutas, como “discursos verdade” (FOUCAULT, 1979), por aqueles que não questionam ou não refletem as situações divulgadas nos veículos de comunicação em massa, tais como telenovelas, músicas e comerciais, por exemplo.

Para os acadêmicos, a diversidade divulgada nesses meios, em sua grande maioria, é vista de forma negativa, apresentada em manifestações de discriminação e preconceito, mostrando *os efeitos, a consequência e o impacto* dessa questão social nas situações cotidianas. Dos seis recortes discursivos, dois deles apresentam fatores ligados a gênero e dois ligados a raça e etnia.

No primeiro excerto, API1 traz à luz os resultados da tentativa da mídia em abordar a diversidade, geralmente retratada como consequências da não aceitação e da contraposição a uma valorização coletiva, já imbricada no social. A comunicação em massa parece não efetivar um trabalho de conscientização, ou faz muito pouco considerando o seu amplo alcance, quanto a estas questões culturais, tal como a diferença de gênero. Parecem estar apenas presentes em noticiários, como números, ou nas novelas, retratadas em formas preconceituosas já legitimadas.

No discurso de API2, há o reconhecimento das diferentes culturas, fundamentadas em fatores identitários quando cita “*a relação da nossa cultura com a deles*”, “*com a outra cultura*”, “*a cultura de outros povos*”. Para Candau (2008) incluímos na categoria “nós” as pessoas e grupos sociais com referências, hábitos de vida, valores e visões de mundo próximas as nossas, reforçando-as, ao passo que os “outros” confrontam as maneiras de nos situar no mundo, seja por classe social, tradições, religiões, etnias, entre outros.

Nas palavras de API4 e APF4, a representação das raças e etnias, principalmente a questão comparativa entre o branco e o negro, acontece por meio da inserção de “*um diferente*

no meio de todos”, ou quando *“mostra o negro como sendo empregado, o mais pobre”, e que “o médico é o branco, o rico é o branco”*.

Ao observarmos programas de TV, geralmente os personagens brancos já ocupam posições de prestígio social, enquanto que os personagens negros precisam percorrer caminhos mais difíceis e lutar para alcançar o sucesso, tendo sua trajetória detalhada, para no fim apresentar ao público uma espécie de lição, de que a possibilidade existe para todos.

Conforme pesquisas, como por exemplo em Silva e Rosemberg (2008) a população negra ou está sub-representada ou ausente na mídia brasileira, também estão de acordo Silva, Rocha e Santos (2011) ao postularem quatro tópicos sobre os discursos e representações midiáticas sobre os negros que indicam a sub-representação nas diversas mídias, o constante silenciamento das mídias sobre as desigualdades raciais, negando ou ocultando os processos de discriminação, o tratamento do branco como representante natural da espécie humana e a estereotipia na representação do homem e da mulher negra.

Os acadêmicos reconhecem que, devido às políticas de inclusão e as demandas de movimentos sociais, mudanças estão acontecendo, como podemos ver em *“se tem algo diferente que trata de uma forma diferente pode ser que sim”, “agora não tem mais tanto aquela representação né? tipo que caracteriza”, “tem já propagandas que a gente percebe que já tão colocando o negro né?”*, contudo, pelos exemplos citados, quando citam que um diferente está no meio de todos ou do negro ser de classe mais baixa e o branco ser o rico, podemos perceber como estas construções ideológicas ainda estão fortemente presente no imaginário social.

Apesar das tentativas da inclusão étnico-racial nas diversas mídias e das práticas de reparação social, estas concepções reducionistas ainda estão presentes na memória discursiva das pessoas, pelo fato de que por muitos anos fora retratado assim; uma construção histórica e midiática, passada pelas gerações através de uma única visão dominante. Até porque, segundo Chauí (2009), os sujeitos são constituídos por estruturas ideológicas e suas formações discursivas derivam de outros discursos, fazendo-os tomar partido e apropriar-se destes, mesmo que inconscientemente.

Portanto, destas análises concluímos que, conforme os discursos dos graduandos, a diversidade que hoje é veiculada na mídia está mais ligada a questões raciais e de sexo e gênero, contudo ainda não representa efetivamente a real constituição da sociedade, apesar das tentativas de inclusão. Denota-se, também, que ainda existe um imaginário coletivo (CHAUÍ, 2009) acerca das relações raciais e suas representações, como consequência de representações simbólicas historicamente criadas (BERGER e LUCKMANN, 2002).

Retomando palavras utilizadas pelos participantes para fazer referência à mídia, tais como “*impacto*” e “*consequência*”, e o reconhecimento desta como “*muito poder que influencia*”, perguntamos se eles consideravam a mídia como uma forma de ideologia, e se a resposta fosse afirmativa, que nos dessem uma definição. Estes são os conceitos postulados pela maioria dos acadêmicos do período inicial:

P: e quando a gente fala de ideologia... o que que você pensa que a ideologia é?

API1: é **uma ideia que tá muito focada** e que infelizmente sempre eh::: **influencia**

P: [uhum]

API1: sempre (influencia) não deveria deveria haver mais uma empatia

P: [uhum]

API1: na hora de analisar na hora de julgar mas... quando se tem uma ideologia **uma ideia que tá... pregada em você** mesmo... e você defende ela... **inconscientemente** até

API2: é::: eu acho assim que tipo as pessoas (acham) que relacionam a ideologia como se fosse::: sei lá como **se elas tivessem... ah... aliada ao conhecimento** delas com... sei la... com... conhecimento mais ou com conhecimento não com opinião mais ... **opinião geral**

API4: o que que é pra mim? ideologia é uma **ideia um conceito que vem passado que a escola passou pra gente** isso é uma ideologia isso é **algo pra ser seguido...** eu acho que seria isso

P: isso só na escola?

API4: algumas coisas a gente aprende na escola né? tipo... lembro que... foi no oitavo ano... **a professora passou um conceito** de português e **isso aqui é algo ideológico** isso aqui vocês **têm que levar pra vida de vocês...** isso aqui **SIgam**

A partir desses três excertos, verificamos que o conceito é tido, inicialmente, como uma ideia, uma forma de agir e pensar. Ao utilizar advérbio “*infelizmente*” atrelado ao verbo influenciar, API1 nos revela uma carga semântica negativa atribuída ao termo. Inclusive, há uma forte construção metafórica de que a ideologia é uma “*ideia que está pregada em você*”, que a defendemos “*inconscientemente*”, apontando a ilusão de escolher e definir o que dizemos ou de que forma agimos, em determinadas circunstâncias, pois somos atravessados pela historicidade e por enunciações, sofrendo efeitos simbólicos (ORLANDI, 2009).

Na visão de API2, a ideologia está aliada a uma “*opinião geral*”. Essa significação assemelha-se a de API1 em detrimento de que esta generalização é uma elaboração intelectual incorporada pelo senso comum (CHAUÍ, 2004), e não efetivamente uma “opinião” ou um processo crítico de reflexão, fundamentado em experiências individuais, mas, sim, na imposição de ideais que dominam e regulam épocas (CHAUÍ, 2008).

Para API3, é “*algo para ser seguido*”, “*uma ideia, um conceito que vem passado*”,

corroborando com as concepções já mencionadas. Ademais, ele apresenta mais uma memória do tempo de escola, quando a professora de português passou um conceito ideológico, para levar para a vida. Detona-se aqui uma reprodução discursiva, exposta aos alunos, os quais sofreram os efeitos de um dado discurso que, certamente, não se originou com a fala da professora, mas de outros discursos anteriores à sua formação. Esta relação é resultado de movimentos históricos no processo de constituição dos sujeitos (FERREIRA, 2003).

Ao trazer a escola como ambiente ideológico, onde circulam discursos e práticas, API3 nos faz pensar sobre a relevância do professor no desenvolvimento do aluno. É importante que sejamos como pontes entre o conhecimento e os educandos, para formá-los como seres críticos e socialmente conscientes, não como seres passíveis. Caso contrário, a escola continuará sendo vista como um mecanismo que prescreve práticas e atuando como um aparelho ideológico (ALTHUSSER, 1980), que reproduz e perpetua discursos prontos, por vezes já naturalizados.

Na sequência, apresentamos perspectivas de alguns acadêmicos do período final acerca da mídia e ideologia.

APF1: é o que eu lembro éh... ideia né? ideologia ideia é **a ideia que eu tenho de algo**

APF2: o que a mídia apresenta muda a opinião... (...) as pessoas tão mais aceitando assim... (a diversidade) mais compreendendo eu acho... **não é nem aceitando é mais compreender** a pessoa como ela é...

P: você considera isso uma forma de ideologia?

APF2: sim

P: e o que que é ideologia pra você quando se fala em ideologia?

APF2: ideologia... vamos ver se eu consigo explicar... **ideologi:::a é:::... algo em que se acredita** eu acredito... que você tem uma ideologia você acredita naquilo **você começa a reproduzir aquilo em que você acredita** e vai tentando trazer pessoas ((rindo)) para a sua ideologia

APF3: eu acho que a mídia as redes sociais elas querem... adul/...**adulterar não seria esse termo... seria... não ter mais essa criança...** a criança em si já tem a modinha já tem a roupa de modinha né? então **eles querem tornar as crianças consumidoras** de:::sde pequenininha... então pra Eles... saiu um desenho lá no:::vo eles tão lançando produtos produtos produtos então **desde criança a criança já é mais material...** ela não é sensível sensibilizada... com emoções... ela é mais material então... **a mídia ela não quer saber da.. da...do que a criança sente a parte sentimental...** mas sim **o poder aquisitivo né? o capital** (...) então eu acho que **a mídia interfere MUIto** muito muito mesmo... **dentro de sala de aula desde o material escolar a mochila o caderno...** então eles são muito de... as crianças são muito comparativas elas tem esse... esse olhar né? e o professor também tem que tá sempre atento a isso né? e a escola também né?

Além da concepção de ideia, também manifestada por APF1, APF2 aponta para uma representação calcada em “*reproduzir aquilo em que você acredita*”. Nesse viés, portanto, a reprodução é uma forma de dominação ideológica, vinculada a alienação (ALTHUSSER, 1980). Ademais, APF2 expressa, em outros recortes, que as pessoas estão aprendendo a compreender a diversidade, mas não a aceitá-la, e que preconceitos costumam ser “*introduzidos pela tv e pelo rádio*”, embora, recentemente, estes meios de comunicação “*têm mudado um pouco*” as suas formas de representar a diversidade.

Essa constatação de APF2, sobre compreender, mas não aceitar, nos remete a análise feita por Leite (2011) sobre a publicidade e o politicamente correto, apontando que não basta apenas expressar os direitos de igualdade conquistados pelas forças sociais, sem estímulos a reflexão. É preciso promover mudanças cognitivas nos indivíduos para que a inclusão de minorias não promova, por exemplo, um preconceito sutil ou velado.

Conforme observamos, APF3 demonstra uma preocupação quanto aos discursos que circulam nas esferas midiáticas, voltados para o público infantil: “*eles querem tornar as crianças consumidoras*”, alertando sobre o poder de convencimento para o consumo e sobre a ideologia capitalista, pois na sociedade moderna os discursos midiáticos estruturam as relações de dominação (THOMPSON, 2011).

Ainda, APF3 cita que, na escola, até o material “*a mochila, o caderno*” pode ser objeto ideológico que interpela os indivíduos em sujeitos (ALTHUSSER, 1980), ao passo que a mídia atua como um aparelho, regulando algumas práticas dos estudantes: “*as crianças são muito comparativas*”.

É evidente que a criança proveniente de uma família com maior poder aquisitivo terá materiais estampados com os personagens “da moda”, que estão em alta nos desenhos animados e nas redes sociais, por exemplo, em comparação com a criança proveniente de uma família com menor poder aquisitivo, que terá materiais mais simples.

Como resultado, as comparações na sala de aula influenciarão diretamente na família, já que, operando no inconsciente da criança, a ideologia material irá prescrever práticas para o sujeito agir em consciência (ALTHUSSER, op. cit.), efetivando o objetivo capitalista, segundo as condições financeiras daquela família.

Isto posto, constatamos que as concepções de ideologia dos acadêmicos, exemplificadas aqui como implicações da mídia, compreendem um conjunto de crenças e ideias que influenciam inconscientemente o modo de agir, retratado também como algo a ser seguido ou em algo em que se acredita, reproduzindo, por vezes, valores negativos.

Observamos, diante das análises, que é fundamental que o professor tenha

conhecimentos sobre ideologia, suas causas e efeitos para pautar algumas de suas ações em sala de aula e para embasar certas práticas de trabalho, a fim de evitar discriminações e discursos naturalizados nas mídias que ele utiliza para preparar e executar aulas, por parte dos alunos em determinadas brincadeiras e dinâmicas ou até mesmo pelos livros didáticos, ao tratar de certos conteúdos.

Por fim, denota-se que as IES ofertam noções para o trabalho com a ideologia, contribuindo na formação inicial destes futuros docentes. A IES A trabalha, segundo a ementa da disciplina “Currículo e avaliação na educação básica – 6º período”, o currículo como artefato social e conceitos da ideologia, poder e cultura, enquanto a IES B trabalha tal qual a ementa da disciplina “Ética e direitos humanos – 8º período”, o saber como poder e liberdade e a ideologia ligada à dimensão pessoal e profissional.

4.2.3 Documentos e leis: teoria x prática

Nesta parte da pesquisa, buscamos verificar se os acadêmicos conhecem leis, documentos e políticas públicas para a diversidade. Como enfatizamos nas postulações iniciais deste trabalho, julgamos importante que o professor pedagogo em formação, e também depois de formado, tenha contato com as prerrogativas legais que embasam o trabalho com a cultura e diversidade nas escolas, pois conhecer sobre as políticas e diretrizes gerais da educação brasileira é fundamental na formação de qualquer profissional da educação, visto que estas almejam colaborar com a promoção da igualdade.

Assim, além da obrigatoriedade de um currículo base na educação nacional, a parte diversificada visa garantir a todos os educandos que as instituições de ensino considerem suas particularidades, contemplando-as no processo de ensino-aprendizagem, e como consequência, fazendo-os se sentir parte da comunidade. Apresentamos, na sequência, os discursos de acadêmicos do primeiro período.

P: você sabe... de alguma lei ou algum documento específico que trate dessas questões que é preciso ser trabalhado na escola?

API1: não sei em número mas... eh:: **existe a lei né** que é... que **se faz necessário mostrar a cultura indígena** eh:: a cultura **também da escravidão**... que... aconteceu...

P: [uhum

API1: **se faz necessário manifestar isso nos alunos**... não sei dizer o número da... da lei

P: a sim mas você tem conhecimento... que há

API1: sim que há

P: tá...

API1: mas antes de entrar... pra uma escola e entrar em contato com os alunos **a gente deve ter conhecimento do número e da lei por inteiro**

API2: a gente sabe que tem mas... ah::: eu não... a gente... eu não me aprofundei assim sobre...

P: sobre o assunto

API2: é uhum sobre a lei (as leis)

API4: ah eu não sei eu sei que **a inclusão tem mas a diversidade eu não sei** se tem

P: então você não tem conhecimento por exemplo de alguma lei ou de algum documento que TRate das... da educação étnico-racial diversidade na escola?

API4: não

Com a fala de API1 podemos perceber que, apesar de estar no início da graduação, já demonstra indícios da consciência sobre leis para a educação “*não sei o número, mas existe a lei*”. Sua fala revela, inclusive, as responsabilidades que carregamos enquanto professores, o que se espera de nós, aquela noção de que o professor precisa saber de tudo: “*se faz necessário mostrar... manifestar*”, “*a gente deve ter conhecimento do número e da lei por inteiro*”. Destacamos que, mais importante que decorar números de leis é ler esses textos e tirar algo de concreto deles para colocá-los em prática. Por isso, é fundamental pensar em ações de efetivação destas prescrições.

APF2 também se inclui neste coletivo e nas premissas do que é ser professor “*a gente sabe que tem*”, mesmo ainda não tendo ampliado suas leituras, mas fazendo uma ressalva, uma espécie de justificativa, como se esperássemos dele um domínio do assunto, “*eu não me aprofundei*”, mas reconhece que faz parte das demandas da profissão e que é esperado este conhecimento de um profissional da educação.

APF3 disse não estar a par deste tipo de documentos, da mesma forma que APF4 menciona conhecer sobre leis e políticas voltadas para a inclusão, embora não perceba a inclusão como diversidade “*a inclusão tem mas a diversidade eu não sei se tem*”.

Dessa forma, concluímos que os acadêmicos iniciantes têm pouca ou nenhuma noção sobre as normativas que regem a educação, neste caso para a diversidade, seja ela concebida como relações étnico-raciais ou na educação especial e inclusão.

Continuando, abaixo estão os discursos dos acadêmicos do período final.

APF1: tem muitas leis que trazem o::: ah::: ah:::... que defendem e garantem a:::... a diversidade **a LDB é uma das leis** mas também a gente tem eu não lembro pra te falar agora mas tem na constituição **até na constituição fedeRAL** tem... **tem no estatuto** então isso aí é... éh... éh defendido por lei é garantido por lei mas...não se efetiva da forma que deveria ser eu acho que deveria ter ma:::is ... é... éh... eu tenho esse problema de esquecer as palavras ((risos)) cuiDADO

APF2: a LDB né?

P: uhum...

APF2: e ah::: eu não lembro o número das **leis específicas que tratam da questão afro-descendente** e do estudo do Paraná que **eu sei que o ParaNÁ tem uma série de documentos** que trazem essas questões pra serem abordadas nas escolas então... **tem a legislação âmbito federal** mas no Paraná existem umas outras que complementam... eu não lembro os números específicos das leis apenas da LDB

P: [mas você tem ciência que existe né?

APF2: [sim

APF3: sim **tem o PPP das escolas** ta todo ... ta lá requisitado e documentado **que se tem que trabalhar a diversidade tem que trabalhar a inclusão...** né? então todo ... o PPP projeto político pedagógico tem e **também o regimento escolar**

P: e eles são pautados em alguma lei maior?

APF3: na... **LDB** né? que garante os direitos né? da criança na escola

P: [também né?

APF3: os direitos e deveres né **não só da criança né? mas... pais**

APF4: eu não consigo recordar mas **tem uma lei específica...** a qual deve ser trabalhado em todas as escolas tanto públicas quanto particular **a questão da cultura afro brasileira**

Nestes excertos, observamos que os acadêmicos do período final possuem maior ciência sobre a existência das leis, diretrizes e seus teores. É comum entre eles ter a LDB como referência documental para a educação, principalmente para a diversidade, ligada à prática social e ao desenvolvimento do educando em sua plenitude, a qual considera o pluralismo de concepções pedagógicas e a valorização de ações extraescolares para com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2017b).

Ademais, os graduandos citam que esta temática também está respaldada pelo “estatuto”, que acreditamos ser o da criança e do adolescente, pela constituição federal e por legislações federais e estaduais, tanto para relações étnico-raciais quanto para a inclusão.

Chamou-nos a atenção que APF3 faz menção ao PPP – projeto político-pedagógico e ao regimento escolar como documentos que auxiliam na condução do trabalho com a diversidade e a inclusão, inclusive reforça que não é só dever da escola ensinar e educar, mas também da família “*os direitos e deveres né? não só da criança né? mas pais*”.

Conforme a resolução 1ª do Conselho Nacional de Educação de 15 de maio de 2006, a organização curricular das instituições de ensino superior precisa atentar para princípios constitucionais e legais voltados para a educação do país (BRASIL, 2006). Neste viés, constatamos que as IES participantes compreendem estes conteúdos em seus currículos. A Instituição A oferta a disciplina “Políticas públicas e organização da educação básica – 5º

período”, voltada para políticas públicas nacionais e para a democratização do ensino, enquanto a Instituição B fornece a disciplina “Políticas públicas da educação básica – 8º período”, a qual abrange o estudo e a análise de políticas e tendências educacionais nos diferentes contextos sócio-históricos e das novas diretrizes curriculares. Esses detalhes podem ser conferidos nos quadros de ementas, no início deste capítulo.

Quanto à percepção dos graduandos sobre a efetivação de tais políticas e leis nas escolas, muitos deles desconhecem ou não tem certeza, expressados por ocorrências como “*eu acho que tem*”, “*acredito que tenha alguns lugares que aconteça*” e “*acredito que muito pouco*”. Alguns relatos reportam a presença da diversidade apenas no livro didático, de forma defasada, ou em ações que não foram detalhadas, tais como “*na educação infantil você trabalha por projetos específicos, a semana do meio ambiente, da água e tal, mas é trazido de alguma forma*”, “*acredito que de um modo geral, sim*” e “*cada escola tem um jeito né?... de se organizar em relação a isso*”.

Com isso, é evidente para nós que existe um contato inicial com as prerrogativas legais para a diversidade e para questões educacionais, em um amplo sentido, proporcionados pelas IES, como requer a resolução para a abertura de cursos de pedagogia. Contudo, vemos a necessidade de tornar mais conhecidas as leis e documentos citados, já que vários acadêmicos demonstraram conhecer apenas a LDB. Os graduandos não podem afirmar sobre as práticas para a diversidade por parte das escolas, pois suas experiências, seja como estagiários docentes ou observadores, não foram suficientes para perceber e avaliar a concretude dessas ações nas instituições que eles conhecem.

Muito embora, sentimo-nos no dever de lembrar que essas discussões e estudos, trazidos pelas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, não podem ser apenas transformados em discursos, que permaneçam nos ambientes acadêmicos: é fundamental fazer uma transposição didática, colocá-los em prática, pois como afirmam Giroux e Simon (2011), a escola é um território de luta e a pedagogia é uma forma de política cultural que amplia a capacidade humana para formar sua própria subjetividade, a fim de promover o poder social e possibilidades de democracia.

4.2.4 A formação do professor pedagogo

Nesta seção, atentaremos para as concepções dos participantes quanto às oportunidades que eles tiveram durante a graduação, relacionadas ao currículo e as experiências em contextos diversificados de educação e ensino.

No subitem anterior, voltamos a nossa atenção para disciplinas que proporcionaram o estudo de leis e políticas brasileiras para a educação. Neste momento, em contrapartida, mostraremos apontamentos dos acadêmicos, tanto do período inicial quanto do final, sobre as disciplinas que eles consideraram importantes para prepará-los, mesmo que inicialmente, para atuar como educadores, lembrando que alguns deles estão limitados às disciplinas do primeiro semestre.

API1: eh:: eu acho que a **didática** é uma disciplina que acompanhou os dois... períodos até agora

P: uhum

API1: (...) éh::: ela é **imprescindível**... não saber só na teoria né e... assim como por na prática tudo né...

P: uhum

API1: (...) qual a maneira que as crianças aprendem? que os adolescentes aprendem? como por as... informações... e os conhecimentos pra eles...

API2: éh::: **história da pedagogia**... eu achei **muito interessante**

API3: inclusão

P: inclusão?

API3: e é uma que eu **acho que** os temas que eu vou **depois** que eu terminar eu **vou me especializar**

API4: a gente teve uma matéria em **educação inclusiva**... ela **abriu muito minha mente** até conviver em classe com a diferença... ajudou bastante

P: é? qual diferença?

API4: **a diferença deficiência**

APF1: eu acredito que a... ah:::... disciplina de **metodologias diferenciadas** algo do tipo... agora não lembro o nome bem certinho... éh::: **foi muito boa** porque... éh::: é uma disciplina que você ensina a fazer materiais... pra diferentes é... aprendizados né? (...) e também políticas... **políticas foi muito importante** pra mim porque ... é::: a gente conhece muito mais a fundo as leis

APF3: teve da professora Ana **inclusão** que ela trabalhou... mas tipo éh::: inclusão não só éh::: de pessoas negras mas de pessoas éh::: com alguma deficiência intelectual ou alguma deficiência física né? trabalhou muito isso sobre a inclusão... (...) **a cultura étnico- racial** que a professora Bia trabalhou... e teve **MAIS** uma disciplina que não lembro o nome que também... foi a professora Julia não me lembro... enfatizaram essa parte assim de... de... de **cultura de diversidade** e é bem.. **BEM importANTE** eu acho pra nós porque **abre tipo...a mentalidade**... tipo da gente porque é uma coisa que você... vai vivenciar no teu dia a dia

APF4: as disciplinas também a gente teve... a de **educação inclusiva** né? a própria de **libras** né?

P: sim

APF4: **educação das relações étnicos raciais** a gente teve uma disciplina

P: uhum

APF4: todas abordavam... essas questões... teve a **literatura infanto juvenil** que daí é na **contação de história** né? a **importância de contar história** pra criança porque ali você consegue fazer que a criança também não... é::: consiga ter uma visão **pra não ser preconceitUOsa**... na própria contação de história você consegue ensinar muita coisa pra criança

Procuramos, com esses trechos, destacar o valor que os acadêmicos atribuem para determinadas disciplinas. Identificamos, além da entonação enfática, conforme Preti (1999), vários adjetivos e intensificadores nas enunciações, como por exemplo “*imprescindível*”, “*muito interessante*”, “*bem importante*”, dentre outros, que configuram valor positivo às disciplinas destacadas para a formação docente.

Outro fator determinante é o estágio curricular. Concordamos com Araújo (2017) que postula em seu relato de experiência que as ações do estágio são essenciais para insurgir uma reflexão crítica na busca por um perfil do professor pedagogo.

APF3, a qual já concluiu o estágio obrigatório supervisionado, concorda com seus colegas e com Araújo (op. cit.) que definem esta atividade como um elemento da formação inicial que propicia o contato com diversas realidades escolares e com a oportunidade de trabalhar a diversidade, tal como descreve “*nos estágios eu trabalhei muito histórinhas, contação de histórias né? trabalhei o menino marrom, trabalhei a galinha de angola, né? então no próprio estágio, na prática docente, eu acabei trabalhando essas histórias num contexto e deu bem certo, deu muito, eles gostaram... histórias que... vem agregar esse... esse valor... cultural, né?*”.

Contudo, dentro dos percursos formativos, as atividades extracurriculares e externas a universidade trouxeram a tona contribuições para compreendermos outros espaços como educativos, de forma que a participação social possibilite aos acadêmicos reflexões de si, ressignificações e leituras de mundo, para descentralizar a profissão do eixo da docência e do lócus da escola. Na sequência, apresentamos as experiências dos estudantes em contextos diversificados

API1: eu sei que na instituição... é os professores geralmente organizam com os alunos... **algumas visitas** (...) por exemplo uma **área indígena**

API2: é... teve **uma visita na instituição...** em Itapejara... é na... agora não recordo o nome do... do **colégio** mas abordava mais... tinha **diversos... temas que ia ser abordado** e daí... a gente escolhia

API3: tivemos uma **palestra** sobre:::... no nosso intensivo com a prof Ana... que daí ela nos trouxe uma palestra **sobre as APAES...** todas as APAES vieram e falaram como que é a Vida dela de quem tem alunos com síndrome que tem alguma deficiência

API4: a gente teve **a rua do lazer** e a **gente foi na APAC** agora em Barracão

P: e o que que é isso?

API4: APAC é um::: um lugar onde os presos vão para se reabilitar... **a gente foi quinta feira e foi INcrível...** a gente viu a vivência deles todos os dias... a gente viu como... a gente não sabia o crime deles (mas) **a gente viu como eles vão se recuperando** foi bem legal e **a rua do lazer eu convivi com crianças totalmente diferentes...** a criança quietinha a criança agitada a criança pobrezinha que não tinha dinheiro pra comprar pirulito a criança que tinha dinheiro pra uns DEZ pirulito e as duas **eu tinha que juntar porque eu dava contação de história...**

P: a rua do lazer é uma coisa promovida pelo curso?

API4: sim... pelo curso aí a gente

P: [aqui na cidade?

API4: é tem *aqui na cidade* e aí a gente vai a secretaria de educação vai junTANdo a gente fez uma no Salto a gente fez uma::: em Santo Antonio e uma *aqui na cidade*

P: e é convidada a população pra participar?

API4: sim... aí **as crianças da região da população vão...** aí a gente sempre tem brinquedo tem cama elástica tem pintura facial a gente leva doce tem algum lugar que tem pra vender... **aí tem contação de histó:::ria tem brincadeira com bola** é bem legal

P: eu nunca tinha ouvido disso achei muito interessante é uma iniciativa que proMOve

API4: que promove e **junta todo mundo** porque assim **a gente já fez com todas as licenciaturas...** então aqui da nossa faculdade foi história eu lembro que foi teve LETras que foi ... teve matemática também foi...

APF1: as professoras trazem MUITos exemplos... éh::: nós temos professores inclusive essa... **professora de inclusão... ela já trouxe... uma terapeuta ocupacional** que ela falou sobre é... esses alunos diferentes enfim e **agora ela vai trazer também uma psicopedagoga** então ... **tem muito disso**

APF2: Sim a gente fez uma **viSita a duas escolas...** éh:::...**ao grupo do MST** ali em Barracão... pra cá de Barracão um pouquinho... e **uma escola na Argentina** que a gente foi conhecer um trabalho diferenciado que eles fazem lá... e **a gente também visitou escolas aqui no município...** com acadêmicas éh::: digamos trazendo pale:::stra **conversando com os alunos mesmo sobre alguns temas**

P: essas duas escolas que você falou éh::: são de ensino regular ensino (comum)?

APF2: **ensino regular na Argentina e educação infantil no MST que era a ciranda né?** que eles chamam de ciranda todo o processo de educação infantil

P: e tu sabe me dizer tu tem conhecimento se nessas escolas por exemplo a do MST que eu achei bem diversificada... se **eles seguem um currículo se tem uma parte diversificada** se... se eles tem alguma autonomia::: como que funciona

APF2: [éh::: **eles seguem o currículo** né porque.. tem que seguir **mas eles montam de uma forma diferenciada... por proje:::tos por escolhas das crianças** então eles fazem várias digamos que são oficinas que são construídas a partir dos interesses das crianças e **elas também aprendem sobre a Vida ali NA**

comunidade... é uma comunidade bem grande ali então **as crianças aprendem a partir da comunidade...**

APF3: a gente foi nas escolas... **visitou as escolas...** e nessas visitas **a gente tinha que éh::: se pautar numa problemática...** então cada aluno se pautou numa problemática eu me pautei na problemática dislexia... então **a inclusão dessas crianças na sala de aula...** sala de aula regular... né? tem a dislexia ela é um:::....distúrbio né?

APF4: eles já foram... aqui da faculdade né? **já foram na penitenciária** né? éh::: **lá em Curitiba lá na... no hospital lá do câncer** lá eles vão né? só que daí eu não participei eu não fui junto né?... por causa do trabalho né?

P: entendi

Reconhecemos a extensa exposição destes excertos discursivos, todavia julgamos necessário apresentar os relatos tal como os acadêmicos pronunciaram, pois são sugestões de aprimoramento curricular e de experiências engrandecedoras para futuros professores pedagogos, para educadores e para os leitores interessados na temática.

Gatti (2010) apresenta em seu estudo sobre formação de professores no Brasil, o qual abordou 71 cursos de Pedagogia espalhados pelo país, que as disciplinas referentes a contextos não escolares representam apenas 0,5% dos projetos pedagógicos e das ementas das instituições envolvidas.

Com isso, a autora expressa a sua preocupação com as licenciaturas, em específico a Pedagogia, quanto os aspectos da formação inicial do professor, pois este demanda uma base sólida de conhecimentos e diferentes formas de ação, ou seja, aspectos das práticas educacionais associadas às culturas nacionais, regionais e locais e aos variados processos de aprendizado.

Retomando os discursos, podemos verificar seis relatos de visitas, dois relatos de palestras e uma ação intercursos. Entendemos, diante do exposto, que a necessidade das licenciaturas, especialmente do Curso de Pedagogia, em avançar no diálogo com outras instituições é real e crescente, e que as IES que colaboraram com a nossa pesquisa têm efetivado algumas ações para apresentar ao graduando um universo de espaços educativos.

Tais ações, em nossa concepção, têm sido consideravelmente efetivas e suficientes, haja vista que a Resolução para cursos de licenciatura em pedagogia é de 2006 e o estudo de Gatti (op. cit.) é de 2010, dando um intervalo de quatro anos para as IES nacionais colocarem as determinações da referida resolução em prática.

Considerando que nossas entrevistas ocorreram em 2018, oito anos após o levantamento de Gatti, acreditamos que os entrevistados têm se apropriado não somente de

fundamentos teóricos, mas de atitudes de conscientização para o exercício pleno da profissão, vislumbrando as demais áreas de atuação do profissional pedagogo.

Além das visitas às escolas municipais e estaduais, houve também uma visita internacional, devido ao fato do sudoeste do Paraná ser região de fronteira com a Argentina. Ademais, outros ambientes diversificados foram citados, como uma área indígena, uma escola de assentamento do MST¹⁷, uma APAC¹⁸, uma penitenciária e um hospital.

Estes locais se caracterizam por suas modalidades próprias de ensino, com currículo flexível e diversificado, pautados, por exemplo, na aceleração de estudos, na educação do campo ou no atendimento domiciliar e hospitalar, inclusive com projetos pedagógicos para a reabilitação social.

Não é nosso propósito discutir as nuances curriculares de cada instituição/modalidade citada, mas, sim, enfatizar os diferentes espaços nos quais o profissional pedagogo pode atuar, pois concordamos com Gohn (2011, p.346), que advoga que “a educação abrange várias áreas, destacando-se: formal (escolas), não formal (práticas educativas de formação voltadas para a construção da cidadania) e informal (socialização dos indivíduos no ambiente familiar de origem”.

Destacamos, especialmente, o evento relatado por API4: a rua do lazer. Além da socialização entre as licenciaturas “*aqui da nossa faculdade foi história, eu lembro que foi, teve letras que foi, teve matemática, também foi*”, e a expansão para outros municípios “*a gente fez uma no Salto, a gente fez uma em Santo Antônio e uma aqui na cidade*”, o mais relevante foi a interação com as crianças “*eu convivi com crianças totalmente diferentes... a criança quietinha, a criança agitada... a pobrezinha... a que tinha dinheiro*”.

Reiteramos com esta constatação que articular a escola com a comunidade, e por consequência a educação, num sentido mais amplo, também promove a inclusão social, tornando possível o acesso à cidadania e o resgate de alguns ideais já esquecidos pela humanidade, tais como a tolerância e o respeito, bem como a valorização de saberes coletivos (GOHN, 2006).

Aproveitamos para enfatizar que todos estes contextos contribuem para a reflexão e para desenvolver uma consciência das próprias perspectivas culturais, das crenças e dos comportamentos (SHARMA, 2005), pois como a autora advoga, nossas perspectivas não são universais e nem as únicas corretas.

¹⁷ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

¹⁸ Associação de Proteção e Assistência aos Condenados

Diante do exposto, constatamos que as iniciativas das IES A e B em contemplar a diversidade de contextos de atuação em seus percursos formativos vão ao encontro dos postulados das diretrizes nacionais para os cursos de pedagogia, no tocante do planejamento e execução de projetos em contextos escolares e não-escolares, em diversos níveis e modalidades do processo educativo, além da possibilidade de atender demandas em diferentes situações institucionais, tais como escolares, comunitárias e empresariais. (BRASIL, 2006).

4.2.5 O papel do educador e as expectativas dos graduandos

Com esta categoria, trazemos relatos de ações desenvolvidas pelos acadêmicos, com o objetivo de desnaturalizar representações e preconceitos já naturalizados. Antecipamos que, para este tópico, os acadêmicos do período final fizeram mais contribuições, devido a sua maior experiência decorrente da sala de aula ou das disciplinas que já concluíram. Devido à extensão de cada recorte discursivo, iremos expor as análises após cada excerto para tornar a leitura mais dinâmica. Fizemos, então, as seguintes indagações: qual é o papel do professor pedagogo na formação da criança e frente ao universo da educação? O que é educar para a diversidade? Como trabalhar com a diversidade?

API1: é INStigar no aluno... eh::: um... tornar ele um ser... pensante criticamente não acreditar nas verdades prontas...

P: e de que forma que a gente pode fazer isso? tu tem alguma ideia?

API1: eu enfoco muito na realização de projetos... é **preciso elaborar projetos...** éh:::... de formas mais dinâmicas **fazer a sociedade se envolver** com essas escolas **trazer os pais** pra dentro **mostrar que as crianças estão sendo conscientizadas** porque a partir delas **os pais também possam se conscientizar**

Para API1, precisamos tornar nossos alunos seres pensantes, críticos, desenvolvendo estratégias para romper com imposições ideológicas. As “*verdades prontas*” estão instauradas na sociedade como um imaginário coletivo (CHAUÍ, 2016), o qual opera de forma inconsciente, impondo, por vezes, representações genéricas, espontâneas, como discursos tidos como verdades absolutas (FOUCAULT, 1979), que contribuem para dominar as relações sociais. Portanto, “tornar o aluno um ser pensante” consiste em um processo, é “passar a possuir uma nova condição”.

Por vezes, como professores, nos sentimos sozinhos nesta tarefa que vai além da transposição didática, do ensinar, do construir conhecimentos. Acabamos que, por sermos

educadores, assumimos algumas funções que, na posição também de pesquisadores, julgamos ser da família. Portanto, para educar, e não para apenas ensinar, concordamos com APII: a necessidade de envolver a sociedade existe, a constituição do sujeito é complexa e, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), os indivíduos se desenvolvem percebendo a si e aos outros quando identificam o seu lugar na escola, na família e no espaço em que vivem. Inclusive, “*trazer os pais para dentro*” da escola é fundamental, pois a educação escolar é a continuação de um processo que se inicia em casa.

APF1: eu acho que primeiro de tudo é:: realmente efetivar a **gestão democrática...** né? para que todos possam participar... (...) já:: dei uma ideia uma opinião num num CMEI¹⁹ que eu trabalhava é **fazer o dia da família não fazer o dia do pai o dia do () das mães...** e aí eu defendi a minha ideia eu falei olha tem muitas crianças que convivem com os avós::S tem algumas crianças que são adotadas tem algumas crianças naquele CMEI não tinha mas a gente sabe que hoje tem muito duas mães dois pais ou enfim... e:: e **isso não foi validado...** eles falaram não **então a gente vai fazer o dia do avô também...**

Percebemos com este relato que nesta instituição, e acreditamos que em outras, país afora, é abordada a relação dos alunos com o ambiente e as ações dos seres humanos com o mundo que os cerca (BRASIL, op. cit.), levando a refletir sobre os significados imbricados nestas relações. Entretanto, a forma como é conduzida esta participação familiar nos parece segmentada: ora é dia do pai, ora é dia da mãe, se necessário, “*então a gente vai fazer o dia do avô também*”.

Como já discutimos anteriormente, não mais existe um padrão de família. Portanto, no dia específico do pai, no dia específico da mãe, alguns alunos ficarão sem esta representação, seja por resultado de um divórcio, seja por terem sido criadas pelos avós, ou por qualquer outra situação. Como boas observadoras, as crianças levantarão questionamentos, que poderão ser sanados em casa, ou que inevitavelmente acabarão na escola, para serem dirimidos pelo professor.

Por isso salientamos: estar preparado é fundamental. A formação continuada do profissional da educação requer atenção para esta forma de diversidade. Não estamos condenando as comemorações de datas alusivas aos familiares das crianças, mas, sim, lembrando que é preciso reconhecer a não-homogeneidade tanto étnica quanto cultural da sociedade (BURITY, 2001), e ter cuidado com o tratamento destas situações. Dessa forma,

¹⁹ Centro Municipal de Educação Infantil é um local legalmente constituído como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil.

para APF1, uma opção seria trabalhar o dia da família na escola, e não de algum ente individualizado.

APF2: a gente vê... principalmente a gente que atua bastante na educação infantil principalmente que **as crianças vem de casa com um preconceito que elas não sabem que elas têm** que **elas reproduzem um comportamento de Casa...** então cabe ao professor falar para aquela criança que não é assim... (...) eu acredito que... é **um papel primeiramente de acolher aquela criança** porque a gente sabe que os pais são... tem uma vida corri::da e tal e às vezes elas precisam de um acolhimento...e daí claro **apresentar várias coisas diferentes pra ela** mas no fundamental o professor ele já tem que ter mais aquele olhar de formar realmente aquela criança... claro que na educação infantil você tá pensando na formação mas pensando mais em acolhe:::r em desenvolver outras... habilida:::des explicando **apresentando o mundo** mas no fundamental o professor ele aquela **criança já vem pra ele com... com uma carga muito grande...** e o professor então ele tem que **trabalhar a partir daquela carga** PRA formar aquela criança...

De início, APF2 nos revela que os pais, ou demais familiares, servem como modelos, pois eles são, na maioria das vezes, os primeiros sujeitos com quem as crianças interagem “*as crianças reproduzem um comportamento de casa*”, caracterizada como uma socialização primária (BERGER e LUCKMANN, 2002). Dessa forma, as elaborações mentais de significação iniciais são disponibilizadas e influenciadas no e pelo contexto familiar, ambiente no qual a criança esta exposta à linguagem, portanto, adaptam-se ao contexto imediato e a orientam-se socialmente por interlocutores concretos (BRANDÃO, 2004).

Ademais, nos lembra sobre a noção de sujeito e inconsciente, abordada no início desta dissertação. “*um preconceito que elas não sabem que elas têm*”. Nossa formação discursiva, por exemplo, deriva de outros discursos, significamos e somos significados (ORLANDI, 2009). O sujeito “reproduz” comportamentos, ocupa lugares, como afirma Ferreira (2003) desenvolve processos discursivos, que não se originam nele.

Por isso, APF2 reforça a importância de acolher a criança, de estabelecer um vínculo, para articular as vivências, habilidades e conhecimentos que ela traz consigo para potencializar sua aprendizagem e seu desenvolvimento, até porque, conforme Brasil (2017a), a entrada na creche ou na pré-escola significa, em grande parte das vezes, a primeira separação da criança dos seus vínculos com a família, e uma das primeiras situações de socialização estruturadas.

Partindo daí, é hora de “*apresentar várias coisas diferentes... apresentar o mundo*”, fazer esta ponte entre o aluno e o conhecimento científico, que é próprio da escola, bem como proporcionar trocas de vivências, permitindo que o aluno se expresse, troque experiências,

interaja com os demais, de modo a participar do acervo social (BERGER E LUCKMANN, 2002), para que se localize na sociedade e que aprenda a lidar com as diferenças de maneira apropriada.

APF3: é... no ano passado eu trabalhei com a... **leve uma boneca negra na sala...** e fiz uma semana com eles né? que **cada um levava pra casa a boneca e teria que cuidar da boneca** né? como se fosse um irmãozinho cuidar da boneca tudo e no outro dia trazer...**daí os pais relatavam pra nós em escrito né?** o que que aconteceu se ela realmente cuidou se não... então teve muito:::... foi muito legal **a gente trabalhou escola pais e alunos sabe?** então deu uma... **uma mexida uma consciência** porque **naquela turma onde eu trabalhava tinha uma menina negra que tinha vindo da África...** e tinha muito preconceito né? por ela né? ser negra né? (...) me marcou muito sabe? e daí tipo **trabalhar a cor do lápis...** também né? não existe a cor de pele e hoje essa turma... tá no primeiro ano... e **se alguém falar pra eles eu quero a cor de pele eles vão falar não tem cor de pele** porque **eles aprenderam bem sabe?** ((risos)) **a associar**

P: [que legal né? porque são nessas faixas etárias que se criam...

APF3: e é esses pequenos detalhes tipo... **o olhar pra cada...** é individualizado né? mas eu tive que trabalhar com a turma toda o caso dela né? por causa dessa aluna mas indiferente se tivesse ah:::... outro aluno é::: também... de cabelo vermelho eles iriam falar então por isso que a gente tem essas diversidades **a gente é diferente... tem que trabalhar as diferenças...**

APF3 também evidencia o valor da participação da família na educação da criança. Esta tríade “*escola, pais e alunos*” é essencial principalmente para a formação inicial, haja vista que, como postulado pela LDB – Art.29, a primeira etapa da educação básica complementa a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2017b). Além de que, as diretrizes nacionais para o curso de pedagogia (BRASIL, 2006) orientam para identificar problemas socioculturais e educacionais, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais e culturais, também visando à cooperação entre a instituição educativa e a família.

Para Candau (2008), não devemos negar as situações de discriminação e preconceito presentes no cotidiano escolar. É importante reconhecê-las e trabalhá-las, com diálogos e reflexões coletivas, a partir de situações concretas. Assim, APF3 envolveu toda a turma com a qual trabalhou, partindo de uma situação de preconceito, engajando os pais em uma prática de conscientização, que surtiu efeitos positivos nos educandos: “*eles vão falar que não tem cor de pele, porque eles aprenderam bem a associar*”.

Frente a esta realidade, entendemos a ação da acadêmica como uma forma de pedagogia ancorada na ética, capaz de ativar as capacidades humanas em benefício da justiça social e da prosperidade coletiva (GIROUX e SIMON, 2011).

APF4: a gente tem que tentar passar isso pro aluno né? que **sempre existiu sempre vai existir** (...)

P: e de que forma fazer isso? não sei se você já teve... é... se já atua como docente já conseguiu desenvolver alguma atividade nesse... sentido?

APF4: nesse sentido a gente aplicou... lá em Santa Maria... no... no colégio estadual **a gente aplicou duas oficinas** que era afro... brasileira né? sobre afro brasileira daí a gente aplicou a... explicou **a lei** ensinou **as brincadeiras as músicas** a gente trabalhou daí com duas turma né? **a gente trabalhou com a formação de docentes e com o ensino médio né?**

P: uhum

APF4: a gente aplicou duas oficinas com o mesmo tema né?

Neste excerto, nos deparamos com uma atividade de extensão, na qual APF4 e seus colegas levaram a discussão sobre a cultura afro brasileira, em forma de oficinas, para duas turmas de um colégio da região. Inclusive, uma das turmas é de formação de docentes: curso de currículo pleno ofertado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, integrado ao Ensino Médio, que capacita os concluintes desta etapa para atuarem como professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

Compreendemos esta iniciativa “*a gente aplicou duas oficinas com o mesmo tema*” como uma das formas de ampliar a discussão nas escolas e ampliar a troca de saberes, contribuindo para a superação de discriminações, como determinam as diretrizes nacionais (BRASIL, 2013), especialmente para as relações étnico-raciais.

Concluindo, consideramos significativo mostrar as expectativas dos acadêmicos acerca do curso de Pedagogia. Com isso, trazemos algumas visões e perspectivas criadas por eles, servindo como ponto de reflexão, tanto dos ingressantes quanto dos concluintes.

API1: eu quero ter um conhecimento muito amplo... eh:: de... de **como instigar nos alunos eh:: principalmente nessa geração nova que está por vir...** eh:: que são seres que tem mais informações e que não acreditam de qualquer maneira **não se envolvem de qualquer maneira** então eu quero... eh:: ter MÉTODos suficientes pra... para boas () pra... **realização de boas aulas**

API2: eu pensava assim de **atuar na área da...da coordenação** assim sabe? é porque tipo na área da coordenação você... você **abrange né? tipo... toda::: a diversidade né?** porque **tem que lidar com alu:::nos de TO:::das as classes sociais** e das diversidades né? então eu acho que conta isso como uma experiência né?

API4: eu sei que eu não vou aprender tudo pra lidar com eles lá fora a educação inclusiva... só tem uma matéria de educação inclusiva... então eu acho que lógico **eu vou procurar me especializar.**

APF1: eu acredito que éh:::... esse ensino é muito bom sabe? (...) **EU não me sinto assim totalmente preparada** porque é claro ... na correria do dia a dia muita coisa eu deixei de buscar mas quando eu **tiver numa pós num mestrado ou uma outra graduação e também NA PRÁTICA** eu vou ter que voltar atrás né? **a gente não pode parar nunca... sempre em formação**

APF2: quando **a gente entra em pedagogia a gente não conhece todas essas áreas de atuação né?** então ah::: eu pensei a vou fazer::: vou... ser coordenado:::ra vou me especializar ni:::so e tal...então... você entra com um objetivo e **eu to saindo... claro realizada mas totalmente diferente daquilo que eu achei que ia ser quem é educador tem muitas possibilidades pra SER diferente FAZER diferente** então é só querer realmente

APF4: esses quatro anos foram muito muito importantes tanto na... na vida profissional quanto na vida particular né? que a gente aprende muito né? como lidar com as pessoas também com as crianças **como passar o conhecimento pra criança a importância que tem o conhecimento da criança prévio** também o que a criança já sabe né? **a gente tem que respeitar o que ela já sabe** pra gente conseguir ensinar adequadamente

Os relatos giram em torno do que é ser professor, da insegurança com a formação “*eu sei que não vou aprender tudo*”, “*eu não me sinto totalmente preparada*”. Contudo, como os próprios acadêmicos disseram, precisamos nos especializar, com “*um mestrado ou uma outra graduação, e também na prática*”, “*não podemos parar nunca. Sempre em formação*”.

Estas são as principais preocupações e anseios expostos pelos futuros professores pedagogos que participaram da nossa pesquisa e que, possivelmente, são também as preocupações e anseios de qualquer acadêmico dos cursos de licenciatura, ao passo que nosso trabalho envolve o ser humano e a grande influência que temos no percurso formativo de cada aluno.

Por fim, fazemos de Apple (2011, p.51) nossas palavras quando afirma que “discutir sobre o que acontece, o que pode acontecer e o que deveria acontecer em salas de aula não é o mesmo que conversar sobre o tempo”. É preciso aplicar esforços para a questão da diversidade se efetivar na escola e fora dela, pois como denota Giroux e Simon (2011) qualquer prática com a intenção de influir a produção de significados é uma prática pedagógica; há espaços para a Pedagogia em qualquer ambiente e, como vimos ao longo desta dissertação, a articulação dos educadores pode acontecer em uma variedade de ambientes culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa, podemos afirmar que fizemos uma longa trajetória entre conceitos teóricos, representações e constatações de acadêmicos do Curso de Pedagogia de duas Instituições de Ensino Superior do sudoeste do Paraná. Procuramos compreender, nas relações discursivas estabelecidas entre nós e os sujeitos pesquisados, as perspectivas sobre cultura, a educação para a diversidade e suas implicações na formação inicial dos graduandos, salientando que o processo investigativo não se encerra com a conclusão desta dissertação, mas abre caminhos e possibilidades para novos debates.

Concordamos com Santos (2010) que advoga sobre a importância de entender o processo de formação de professores e pedagogos, e quais vínculos teóricos orientam suas práticas formativas. Por isso, consideramos fundamental estudar os discursos dos nossos sujeitos de pesquisa para contribuir com a formação de professores e com a educação na região pesquisada.

É importante destacar o papel fundamental que as disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Letras da UTFPR, campus Pato Branco, exerceram na decisão da temática a ser investigada, por abrangerem estudos da linguagem relacionados à educação, ao trabalho e a cultura. Estas nos possibilitaram entender as relações do discurso com a cultura e a sociedade na constituição do sujeito, atreladas à subjetividade humana e às perspectivas educacionais para a formação de professores, colaborando para pensarmos no nosso referencial teórico e na questão a ser investigada.

No que diz respeito ao método utilizado, a pesquisa qualitativa, pudemos reafirmar os postulados dos autores que tomamos por base; o objeto de pesquisa é dinâmico, possibilitando muitos pontos de vista, posto que as ciências sociais não nos fornecem certezas, mas questionamentos, discussões, construções conjuntas, fundamentais para a área da linguagem.

Sobre os contextos pesquisados, concordamos que, mesmo dentro de um grupo, cada sujeito tem sua formação discursiva (FOUCAULT, 2008) e suas particularidades culturais. Porém, apesar das objetivações e subjetivações particulares, as organizações sociais, neste caso os estudantes da licenciatura e as instituições onde estudam, contribuem para determinar muitos pontos de vista, sejam elas provenientes do cientificismo acadêmico ou do conhecimento empírico.

Por representações, pudemos entender que são práticas discursivas e ideológicas, tidas como verdades. São visões que se formam em nossa consciência, provenientes de sistemas

simbólicos criados historicamente (BERGER e LUCKMANN, 2002). No decorrer das análises, os acadêmicos nos possibilitaram visualizar estas representações, ao passo que apresentavam em seus discursos conceitos baseados tanto nas vivências diárias, com a família e na escola, durante a infância, como em conhecimentos resultantes da formação acadêmica em andamento.

A partir dos pressupostos, pudemos depreender que a linguagem é uma construção social, e que a significação das palavras e enunciados ocorrem em detrimento das interações e do uso real da língua, em situações concretas, tendo por base que os signos são sempre flexíveis e variáveis (BAKHTIN, 2006). Nossos questionamentos, por meio do questionário semiestruturado, resultaram em reflexões e formulações de enunciados, carregados de significados que, para nós, contribuíram para revelar aspectos da formação inicial, práticas efetivadas e possibilidades de trabalho voltadas para a educação para a diversidade.

Deprendemos que para os acadêmicos, a cultura é concebida de formas variadas, tanto como manifestações e artefatos artísticos, quanto a construções empíricas e dialógicas. Relatam, inclusive, que percebem que para a sociedade a cultura está associada à espiritualidade, a religião e o conjunto de crenças de um povo e suas formas de agir. Destas enunciações constatamos que não há um estado universal da cultura (CUCHE, 1999), e que dentro da mesma sociedade, existem multiculturas (BURITY, 2001).

Quanto à diversidade, as incidências foram em torno da religião, sexo, política e estruturas familiares. Contudo, a maioria dos enunciados refere-se aos conceitos de etnia, raça e deficiências. Surpreendemo-nos ao passo que esperávamos respostas associadas apenas às questões étnico-raciais, mas os graduandos nos lembraram que a inclusão no contexto escolar, as especificidades cognitivas e as deficiências também consistem em uma forma de diversidade. Todas estas formas estão presentes na sociedade e nos possibilitam ressignificar o mundo (LARAIA, 2002).

Em relação à mídia e diversidade, os acadêmicos percebem poucos esforços voltados à conscientização por meio de programas de TV, propagandas e redes sociais. Ademais, concordam com Silva, Rocha e Santos (2011) sobre a sub-representação ou a ausência da população negra na mídia brasileira, afirmando que os movimentos sociais lutam para não serem silenciados, para desconstruírem estereótipos e para terem suas demandas atendidas.

Apesar das diversas definições do termo ideologia, tomamos por base a noção de ideias que dominam e regulam épocas (CHAUÍ, 2008), por meio de mecanismos que reproduzem e perpetuam dominações e imposições simbólicas (ALTHUSSER, 1980), com o objetivo de controlar comportamentos.

Concebemos que a ideologia perpassa a mídia, atua no inconsciente e influencia diretamente na escola, até mesmo com propósitos capitalistas, como nos expõem os graduandos. O professor precisa estar atento a discursos já naturalizados para pautar suas ações em situações de discriminação, ao passo que, como aponta APF4, *as crianças são muito comparativas*.

Com relação às prerrogativas legais e diretrizes educacionais para o trabalho com a diversidade, os acadêmicos demonstram conhecer parte dos textos que embasam os currículos e as ações nas escolas. Alguns deles explanam que conhecer os documentos faz parte das obrigações do ofício do professor, outros indicam que para além das leis e da escola, é dever dos pais educar. Apontam também o projeto político pedagógico de cada instituição de ensino como primordial na construção da gestão democrática.

Dentre as atividades de formação, os participantes destacaram a importância do estágio na observação da realidade escolar como fator determinante para a reflexão crítica e para perceber a diversidade na sala de aula. Outros percursos formativos foram citados, tais como visitas em contextos diversificados, palestras de membros externos e ações conjuntas com outras licenciaturas.

Inicialmente, atentamos especificamente para o pedagogo como professor da educação infantil e das séries iniciais, tendo em mente apenas este vínculo como primordial para a formação das crianças, no que diz respeito à apropriação de conceitos, conhecimentos científicos e na influência que exercem no desenvolvimento das opiniões de seus alunos. Porém, com o avanço da discussão e das múltiplas perspectivas, pudemos entender o profissional pedagogo como um educador social, ressignificando suas possibilidades de atuação para além da licenciatura e do lócus escolar.

Por fim, concluímos nossas análises dizendo que educar para a diversidade é engajar-se com a educação de modo a indagar e a questionar o mundo e as relações de poder pra tornar mais justas as relações humanas no contexto escolar e fora dele, haja vista que existe uma luta simbólica cada vez mais presente entre as classes para impor definições do mundo social (BOURDIEU, 1989) de como pensar e agir.

Como professores, não podemos negar a multiplicidade de vozes que permeiam os ambientes formativos, sejam eles formais, não formais ou informais. Portanto, como apontam Giroux e Simon (2011) a cultura popular e a pedagogia representam importantes terrenos de luta cultural, que possibilitam repensar a escolarização como uma valiosa forma de política cultural.

Candau (2008, p.25) advoga que “a diferença é constitutiva na ação educativa”, tanto no plano nacional como no internacional. Com isso, consideramos que as relações entre cultura e diversidade não constituem uma perspectiva apenas anunciada na formação inicial destes graduandos. Suas concepções e exemplificações, pautadas em práticas, nos possibilitaram afirmar que, apesar de ainda ser possível ampliar essas discussões nas IES, estas não deixam de atentar para a diversidade em seus currículos, dando a entender que os valores e conteúdos indicados nas ementas, e possivelmente nos planos de ensino, são trabalhados com propriedade.

Muitas questões foram levantadas pelos dados, como, por exemplo, a presença das etnias e da diversidade nos materiais didáticos. Apesar de relevantes, estes tópicos paralelos nos levariam a expandir os caminhos traçados inicialmente e a trilhar novos percursos teóricos, os quais nós não conseguiríamos aprofundar e discutir neste trabalho, devido a necessidade de novo projeto e novas parcerias de pesquisa.

Por fim, concordamos com Sharma (2005): para ser um educador multicultural eficaz, o professor deve passar por um processo de autoavaliação contínua e estar em constante transformação, aberto a possibilidades.

Retornaremos as IES participantes para contribuir com discussões, debates e recomendações acerca da nossa temática, como foi mencionado no início deste trabalho, cumprindo com o compromisso firmado inicialmente. Esperamos que os relatos desta pesquisa possam auxiliar também outros cursos de formação inicial e/ou continuada de professores, no tocante de experiências e diálogos que poderão ser incorporados nos programas e percursos formativos, sensibilizando para a diversidade multicultural e possibilitando novas investigações.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª ed. por Alfredo Bosi; revisão Ivone Castilho Benedetti. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALESSIO, P. C. **O outro sob o olhar da criança: representação e linguagem**. 165 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, UTFPR. Pato Branco: PR, 2018.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. 3ª ed. Lisboa: Presença, 1980.

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, J. P. de. O estágio em ambientes não escolares na formação inicial de professores: relato de experiência. **Anais do XIII congresso nacional de educação**. Educere, p. 24671-24680. Curitiba: 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAVARESCO, P. R.; TACCA, D. P. Multiculturalismo e diversidade cultural: uma reflexão. **Unesco & ciência**. ACHS Joaçaba, v. 7, n. 1, p. 61-68. 2016.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade – tratado de sociologia do conhecimento**. 22ª edição. Editora Vozes. Petrópolis. 2002.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2ª ed. Campinas: editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas: 2017b.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2006.** Diário Oficial da União. Brasília, 16 de maio de 2006 – Seção 1, p.11.

_____. **Resolução CNE/CP 2/2015.** Diário Oficial da União. Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1, p 8.

BURITY, J. A. Globalização e identidade: desafios do multiculturalismo. **Trabalhos para discussão.** n.107, p.1-12, 2001.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia.** 13ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **O que é ideologia.** 2ªed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

_____. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa.** São Paulo: Revista da Faculdade de Educação da USP, v.42, p.245-258, 2016.

CRESWELL, J. W. **Research design:** qualitative, quantitative, and mixed method approaches. 3rd ed. California: Sage, 2009.

CRUZ, G. C.; TASSA, K. O. M. E. Inclusão e diferença na escola: o legado da formação de professores de educação física. **Revista brasileira ciência e esporte.** Florianópolis, v. 36, n.2, p.S877-S890, 2014.

CUCHE, D. **A noção da cultura nas ciências sociais.** Bauru: Edusc, 1999.

DA MATTA, R. **Relativizando:** uma introdução à antropologia social. Petrópolis: Vozes, 1981.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1989.

DENARI, F. E.; SIGOLO, S. R. R. L. Formação de professores em direção à educação inclusiva no Brasil: dilemas atuais. In: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S de O.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2016.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. Os nomes dos outros: Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação e realidade**. Faculdade de Educação/UFRGS, v.25, n.2, p. 163-177, 2000.

DUTRA, C. P. Apresentação. In: PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. de L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. tradução Sandra Castello Branco; revisão técnica Cezar Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1994.

FERREIRA, M. C. L. O caráter singular da língua no discurso. **Organon**. Instituto de Letras/UFRGS, v.17, n.35, p.189-200, 2003.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & sociedade**. Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTO, C. R. M.; PINHO, G. G.; MARINS, S. E. S. O. A disciplina de libras na pedagogia: em análise a formação do formador. In: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S de O.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2016.

GIROUX, H.A.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (rgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOFFMAN, E. **Estigma** – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. LTC, 2008.

GOHN, M. da G. Educação não-formal na pedagogia social. In: **I congresso internacional de pedagogia social**. Anais eletrônicos... Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 1, 2006.

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro, v.16, n.47, p.333-361, 2011.

Haidar, M. de L. M.; TANURI, L.M. A evolução da educação básica no Brasil – política e organização. In: MENES, J. G. de C et al. **Educação Básica: Políticas, Legislação e Gestão**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

HALL, S. The problem of ideology: marxism without guarantees, p.24-45. In: MORLEY, D.; CHEN, K. (Orgs.). **Stuart Hall – critical dialogues in cultural studies**. London, New York: Routledge, 1996.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. (Org.) Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Trad. Ernani Rosa, 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KOLL, M. de O. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2010.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LEITE, F. Por outras expressões do negro na mídia: a publicidade contra intuitiva como narrativa desestabilizadora dos estereótipos. In: BATISTA, L. L.; LEITE, F.(Orgs.). **O negro nos espaços publicitários brasileiros: perspectivas contemporâneas em diálogos**. São Paulo, 2011.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2001.

OLIVEIRA, O. de. Teoria e prática pedagógica na diversidade. In: MELO, A. de (Org.). **Práticas pedagógicas para a diversidade e cidadania**. Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2009.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 8ª ed. Campinas: Pontes, 2009.

PRETI, D. (Org.). **O discurso oral culto**. 2ª ed. São Paulo: Humanitas Publicações; FELCH/USP, 1999.

RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

SANTOS, M. A. “Nós só conseguimos enxergar dessa maneira”...; representações e formação de educadores. 192f. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: SP, 2010.

SAUSSURE, F de. **Curso de linguística geral**. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SHARMA, S. Multicultural education: teachers' perceptions and preparation. **Journal of college teaching and learning**. Volume 2, n. 5, p. 53-64, 2005.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpx, 2010.

SILVA, P. V. B.; ROCHA, N. G.; SANTOS, W. O. Negras(os) e brancas(os) em publicidades de jornais paranaenses. In: BATISTA, L. L.; LEITE, F.(Orgs.). **O negro nos espaços publicitários brasileiros: perspectivas contemporâneas em diálogos**. São Paulo, 2011.

SILVA, P. V. B.; ROSEMBERG, F. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: VAN DIJK, T. (Org.). **Racismo e discurso na América latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, P de. **Análise do discurso**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TONBULOGLU, B.; ASLAN, D.; AYDIN, H. Teachers' awareness of multicultural education and diversity in school settings. **Eurasian Journal of Educational Research**. Issue 64, p.1-28, 2016.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro, RJ. v.23, p.5-15, 2003.

VIANA, N. **Linguagem, discurso e poder: ensaio sobre linguagem e sociedade**. Minas Gerais: Virtualbooks, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANEXO A

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do níveis de renda () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/ e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	ao emprestarem os... éh ::: ... o dinheiro
Silabação	-	por motivo de tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	[ligando as Linhas	A. na casa da sua irmã B. [sexta-feira? A. fizeram lá B. [cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem ...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma barreira entre nós”...

Fonte: PRETI, D. (org) **O discurso oral culto** 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações - FFLCH/USP, 1999.

* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/S nº 338 EF e 331 D²

OBSERVAÇÕES

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por está: tá? você está brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa: Olhar para a diversidade: representações do professor pedagogo em formação
Pesquisador responsável pela pesquisa, Endereços e Telefones: Cristian Nesi Martins. Rua xxxxxxxxx, xxxx. Bairro xxxxxxxxxxxxxxxx. Francisco Beltrão – Paraná. CEP: 85.xxx.xxx. Telefone: (46) 98831-xxxx ou (46) 3523-xxxx

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Andrea dos Santos, Via do Conhecimento, Km 1, Pato Branco – PR, CEP 85.503-390. Fone: (46) 3220-2608

Local de realização da pesquisa, endereço e fone:

Local 1: *(omitido por questões de confidencialidade de pesquisa).*

Local 2: *(omitido por questões de confidencialidade de pesquisa).*

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

Este é um convite para participação de uma pesquisa que objetiva gerar dados para uma análise que será parte de uma dissertação de mestrado. Após a apresentação deste, você é convidado a se manifestar de forma livre, consciente e autônoma para contribuir com a pesquisa. A qualquer momento você pode solicitar informações de todas as etapas.

1. Apresentação da pesquisa.

Pretendemos analisar, a partir do discurso de oito participantes, o que eles concebem por diversidade e cultura, suas percepções e entendimentos das relações étnico-raciais, e se o curso do qual eles fazem parte fornece disciplinas que tratam da educação cultural e da educação para a diversidade. Reconhecemos que muitos costumes, comunidades e culturas ainda são referenciados com preconceito e de forma estigmatizada em nossa sociedade.

Contudo, acreditamos que a nossa formação inicial, como cidadãos, ocorre no contato com a escola, nas séries iniciais. Portanto, grande parte da responsabilidade de nossas ideologias é proveniente de nossas vivências escolares. Por isso, julgamos importante saber as concepções destes futuros profissionais e os subsídios da sua formação para o trabalho com a diversidade na sala de aula.

A dissertação será fundamentada em teorias sobre linguagem e cultura, multiculturalidade, ideologia e diversidade. Ademais, buscará suporte em teorias da Análise do Discurso e em documentos oficiais para apoiar as análises referentes à educação para a diversidade e relações étnico-raciais.

2. Objetivos da pesquisa.

Objetivamos analisar as representações que dois grupos de acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia, de duas instituições de ensino superior distintas, têm sobre aspectos culturais, suas noções e conceitos, e a sua formação discursiva para o trabalho com a diversidade em sala de aula, como mencionado anteriormente. Estes aspectos estão fortemente ligados com o reconhecimento de que existem fronteiras culturais e equívocos ideológicos referentes a esses grupos minoritários.

Pretendemos responder alguns questionamentos, como por exemplo: O que é cultura para os graduandos? Como o *outro* é visto? A formação universitária destes fornece subsídios para o trabalho com a diversidade? A constituição ideológica e discursiva dos acadêmicos os torna capazes de trabalhar em contextos educacionais diferenciados? Compreendemos ser de suma importância a formação docente para atuar em tais contextos, pois lá permeiam a diversidade cultural e linguística

3. Participação na pesquisa.

Com base em um questionário semiestruturado (perguntas pré-elaboradas que podem resultar em outras perguntas espontâneas, de acordo com as respostas do participante), realizaremos entrevistas individuais com os participantes a fim de obter respostas relacionadas à nossa temática (relatada anteriormente). Para podermos analisar as respostas à luz das teorias, as conversas serão gravadas em áudio (apenas a voz, sem imagem) para serem transcritas posteriormente. As transcrições terão como base o projeto NURC/ SP (PRETI, 1999), para que os recortes selecionados mantenham as características originais da fala dos participantes. Cada entrevista irá durar, em média, 15 a 20 minutos, e cada graduando irá participar de apenas uma gravação de áudio. A pesquisa será desenvolvida na própria instituição (o pesquisador irá até o local), nos dias em que os participantes têm aula na graduação, de modo a não gerar despesas em detrimento da pesquisa.

4. Confidencialidade.

Os envolvidos não terão suas identidades reveladas e o conteúdo dos áudios ficará restrito apenas para o pesquisador e para a professora orientadora. Posto isso, os participantes terão ciência de todo o processo, acesso aos resultados e às gravações, se assim desejarem. Na dissertação e nas transcrições os participantes serão referenciados como Participante A, Participante B, ou outro termo (voluntário, graduando, aluno, estudante ...) que não revele o seu nome. Ademais, sua imagem não será exposta nem em foto e nem em vídeo, pois a gravação captará apenas a voz.

5. Riscos e Benefícios.

5a) Riscos: Toda pesquisa com seres humanos envolve um tipo de risco. No caso desta, é possível que os sujeitos não se sintam a vontade em responder perguntas e terem sua voz gravada. Devido à timidez, ansiedade ou vergonha, algumas pessoas podem se sentir constrangidas ou desconfortáveis durante a entrevista. Por isso, abordaremos em uma reunião inicial esclarecimentos sobre todo o processo do trabalho, incluindo o presente termo de consentimento.

5b) Benefícios: Os resultados da pesquisa poderão contribuir com a formação pessoal não somente dos envolvidos, mas também com a comunidade acadêmica e científica, pois possibilitará reflexões e discussões sobre a temática, isto é, permitirá repensar as políticas públicas das instituições de ensino superior, para incluir, melhorar ou ampliar os debates e a formação para a educação cultural, plural e para a diversidade.

6. Critérios de inclusão e exclusão.

6a) Inclusão: Estar cursando o primeiro ou o último período do curso de Licenciatura em Pedagogia em uma das Instituições de Ensino Superior coparticipantes na pesquisa .

6b) Exclusão: Já possuir formação superior (ser graduado ou pós-graduado) em qualquer área do conhecimento. Acreditamos que o fato de o acadêmico já ser formado em algum curso superior pode influenciar nos resultados que nos propomos investigar.

7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.

Os participantes têm o direito garantido de sair da pesquisa a qualquer momento. Destaca-se que a participação é de caráter simples, porém de grande contribuição. Colocamo-nos a disposição para esclarecimentos durante todo o processo da pesquisa. Além disso, no final desta, disponibilizaremos os resultados. Assinale o campo a seguir para receber o resultado da pesquisa, caso seja de seu interesse:

() quero receber os resultados da pesquisa () não quero receber os resultados da pesquisa.

Enviar e-mail para : _____

8. Ressarcimento e indenização.

O pesquisador irá realizar as atividades de entrevista e gravação de áudio no ambiente acadêmico, isto é, na instituição na qual o participante convidado estuda, e no em dia que ele estiver na instituição. Portanto, não haverá despesas com transporte ou alimentação. O participante será devidamente ressarcido se tiver despesas relacionadas com a sua participação na pesquisa, bem como indenizado por qualquer dano direto ou indireto que, comprovadamente, tenha sofrido em função da sua participação.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). **Endereço:** Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** (41) 3310-4494, **e-mail:** coep@utfpr.edu.br.

B) CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a esta pesquisa. Declaro, também, que o material obtido por meio da entrevista será gravado em áudio (apenas minha voz) e autorizo o uso pelo pesquisador na elaboração da sua dissertação e nas possíveis publicações resultantes desta pesquisa. Reconheço que não haverá gravações de imagens e vídeo, e que o pesquisador manterá sigilo de minha identidade, não utilizando meu nome ou qualquer outra forma que me identifique. Após reflexão e esclarecimentos, eu decidi, livre e voluntariamente, participar da pesquisa e tenho ciência que posso deixá-la a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome completo: _____
 RG: _____ Data de nascimento: ___/___/___ Telefone: _____
 Endereço: _____
 CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____
 Assinatura: _____ data: ___/___/_____

Eu, Cristian Nesi Martins, responsável pela pesquisa, declaro ter apresentado a proposta de pesquisa, ter explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios, e demais informações solicitadas a mim, e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura: _____ RG: 9.517.xxx.x CPF: 055.907.xxx-xx
 Data: ___/___/_____

Para todas as questões relativas à pesquisa, eventuais dúvidas ou para se retirar desta, poderão se comunicar com Cristian Nesi Martins via e-mail: cristiannesimartins@hotmail.com ou por telefone: 46-98831-xxxx.

 Rubrica do Pesquisador

 Rubrica do Participante da Pesquisa

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO DE PESQUISA

1. Como você concebe cultura? O que é cultura para você?
2. O que você percebe que a sociedade concebe por cultura?
3. Você lembra-se de atividades culturais no seu tempo de escola (séries iniciais)? (A sua visão de cultura mudou com o passar do tempo? O que influenciou a mudança?).
4. Como você define diversidade?
(Quais são as formas de diversidade mais evidentes na sociedade? E na escola?).
5. O que é educar para a diversidade? (Como trabalhar/abordar a diversidade em sala de aula?)
6. Você tem conhecimento sobre documentos ou leis que preveem a diversidade como componente curricular nos diversos níveis da educação?
(Quais documentos/leis? Se lembra, qual é o teor deste(s) documento(s)).
7. Você tem conhecimento se as políticas públicas de inclusão de conteúdos da cultura indígena e da cultura africana e afro-brasileiras, por exemplo, são efetivadas nas nossas escolas?
8. Você conhece alguma instituição de ensino que trabalha com algum projeto cultural ou com educação para a diversidade? (Se sim, detalhar algumas ações).
9. Como professor, qual é a importância das relações étnico-raciais?
(Qual é o papel do professor na formação da criança? Por quê?).
10. Você já analisou ou já teve contato com materiais didáticos da educação infantil e/ou do ensino fundamental? (Se sim, os exemplares observados possuem conteúdos ou temáticas que levam em conta os grupos sociais minoritários?).
11. Quais oportunidades de estudos para a diversidade você teve ou tem tido na graduação?
(No seu curso, com qual disciplina você mais se identificou/ou mais lhe chamou a atenção?)
12. Em quais contextos o professor pedagogo pode vir a atuar após a graduação? (Qual é a função do professor pedagogo frente ao universo da educação?)
13. Quais são os possíveis projetos culturais ou para a diversidade que podem ser realizados nas escolas? O que é preciso considerar? (Uma ação a ser desenvolvida com as turmas, alunos, professores, comunidade).
14. Como educador, ou como estudante da graduação, você possui alguma experiência, em algum contexto diversificado de educação ou ensino (estudo de caso, visita, estágio, projeto de pesquisa, entre outros?).
15. Quais são as expectativas com o curso de graduação. (Estão sendo supridas? Foram alcançadas?).