



Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Mestrado em Ciência da Educação

MULTICULTURALISMO: Diversidade cultural na escola

Porto, 2017



Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Patricia Elizabeth Benitez Romero

MULTICULTURALISMO: Diversidade cultural na escola

Porto, 2017

Patricia Elizabeth Benitez Romero

MULTICULTURALISMO: Diversidade cultural na escola

Assinatura: _____

Dissertação de Mestrado em Docência e Gestão da Educação apresentada à Universidade Fernando Pessoa, pela mestrandia Patricia Elizabeth Benitez Romero para obtenção do grau de Mestre em Docência e Gestão da Educação, na área de especialização em Administração Escolar e Educacional, sob orientação da Professora Doutora Maria da Piedade Gonçalves Lopes Alves.

Universidade Fernando Pessoa
Porto, 2017

RESUMO

A sociedade, nos últimos anos, tem sido objeto de muitas mudanças o que tem levado ao aparecimento de novas realidades educativas e, ao mesmo tempo, tem desencadeado um acréscimo de exigências feitas aos professores e à escola. A globalização e a crise financeira mundial recente têm levado a novos desafios e a novos paradigmas. A temática deste estudo teve como proposta investigar o multiculturalismo na escola. Para tanto, utilizamos a prática educacional de professores e gestores de uma escola.

A nossa pergunta de partida: “Como incluir crianças de nacionalidades, culturas e religiões diferentes na escola?” O objetivo geral do estudo foi demonstrar que o educador/gestor, através da sua vivência e formação é capaz de considerar a inclusão do aluno de nacionalidade, cultura e religiosidade diferentes na escola, visando seu desenvolvimento e aprendizado.

A pesquisa-ação foi a metodologia usada para levantamento de dados. Embora a escola brasileira seja um dos espaços mais ricos de construção da cidadania e acesso ao conhecimento sistematizado, além de construção de identidade social e cultural, para alunos em contextos multiculturais, nem sempre acontece.

Os resultados apontam que os professores ainda sentem dificuldades para abordar o multiculturalismo, existindo poucos momentos de diálogo com as famílias, além de ser limitada a troca de experiências, entre professores, acerca dos alunos. Face aos dados obtidos, propomos um *Plano de Formação para Professores*, coordenado por nós, que passa pelas áreas: os desafios da inclusão multicultural, estratégias de troca de experiências e o espaço como terceiro educador.

No sentido de fortalecer o vínculo entre famílias e a escola apresentamos algumas atividades que contribuam para fortalecer a relação Escola /família, pois é necessário criar nas famílias um conceito positivo da escola.

Palavras-Chave: Alunos, Diversidade, Escola, Multiculturalismo, Pais, Professores.

ABSTRACT

In recent years, society has been the subject of many changes, which has led to the emergence of new educational realities and, at the same time, has triggered an increase in demands on teachers and schools. Globalization and the recent global financial crisis have led to new challenges and new paradigms. The purpose of this study was to investigate multiculturalism in school. Therefore, we use the educational practice of teachers and managers of a school.

Our initial question: "How to include children of different nationalities, cultures and religions in school?" The overall objective of the study was to demonstrate that the educator / manager, through his experience and training, is able to consider the inclusion of the student of nationality, different culture and religiosity in the school, aiming its development and learning.

Action research was the methodology used for data collection. Although the Brazilian school is one of the richest spaces of citizenship construction and access to systematized knowledge, besides building social and cultural identity, for students in multicultural contexts, it does not always happen.

The results show that teachers still find it difficult to approach multiculturalism, there are few moments of dialogue with families, besides being limited the exchange of experiences among teachers about the students. Given the data obtained, we propose a Training Plan for Teachers, coordinated by us, that passes through the areas: the challenges of multicultural inclusion, strategies for exchanging experiences and space as a third educator.

In order to strengthen the bond between families and the school we present some activities that contribute to strengthen the School / family relationship, because it is necessary to create in families a positive concept of the school.

Keywords: Students, Diversity, School, Multiculturalism, Parents, Teachers.

DEDICATÓRIA

Ao Espírito Santo e Nossa Senhora do Perpétuo Socorro que sempre cuidam de mim, enviando pessoas de luz na minha vida e me dando fortaleza para superar todas as adversidades da vida.

AGRADECIMENTOS

Nestas linhas gostaria de expressar minha gratidão a Deus, que me iluminou e outorgou as condições para empreender e finalizar esta aventura por terras Lusófonas.

À Universidade Fernando Pessoa, por permitir esta experiência e pelos novos conhecimentos oportunizados.

À minha querida orientadora, Professora Doutora Maria da Piedade Gonçalves Lopes Alves, minha Professora Luz, pela humildade diante do conhecimento que tem, pela orientação, serenidade e paciência e pelo espírito de generosidade.

Aos professores e mestrandos da Turma em Docência e Gestão da Educação da UFP, pelas discussões e valiosas contribuições.

À minha família, fiel e sempre presente, nos bons e razoáveis momentos dessa trajetória: minha mãe, Maria Elizabeth, meu pai, Candido Dionísio, minhas irmãs, Carmen, Norma e Monica, nosso time Benitez Romero sempre firme e forte.

Ao meu grande companheiro de todas as horas, Wellington, obrigada pelo apoio incondicional e a leitura crítica.

À minha amiga Janaina, pelo carinho e por compartilhar momentos de angústia, ansiedade e diálogo.

À querida Jurema, pelo seu espírito de colaboração incondicional, para apresentar meu projeto na sua escola.

À carinhosa e acolhedora Sara, diretora da escola Municipal António Andrade de Pinhais, por acreditar no projeto e permitir aplicar o questionário na escola sobre sua gestão.

Aos professores e equipa de gestão da escola Municipal António Andrade de Pinhais, pela rica e importante contribuição nas respostas fornecidas no questionário da pesquisa.

À minha fiel companheira Pipoca, que São Francisco de Assis sempre te proteja.

Aos amigos e às amigas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
DEDICATÓRIA	VIII
AGRADECIMENTOS	IX
LISTA DE ABREVIATURAS	XVI
INTRODUÇÃO	- 1 -
1.1. Contextualização e Pressupostos da Investigação	- 1 -
1.2. Problema, Questões de Investigação e Objetivos Processuais	- 1 -
1.3. Orientação Metodológica	- 2 -
1.4. Estrutura do Trabalho	- 3 -
I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	- 4 -
CAPÍTULO I – MULTICULTURALISMO	- 5 -
1.1. Multiculturalismo – algumas definições	- 5 -
1.2. Multiculturalismo – a diversidade cultural na escola	- 11 -
1.3. Multiculturalidade, interculturalidade e multiculturalismo	- 16 -
1.4. Escola de todos para todos	- 21 -
CAPÍTULO II – A ESCOLA E A SOCIALIZAÇÃO	- 26 -
2.1. A heterogeneidade social e cultural	- 26 -
2.2. Como evitar o preconceito e a discriminação	- 27 -
2.3. A Língua como Meio de Comunicação e expressão da identidade	- 29 -
2.4. A inclusão escolar de crianças imigrantes/refugiadas	- 33 -
CAPÍTULO III – OS PROFESSORES E O MULTICULTURALISMO	- 37 -
3.1. O papel do professor perante a diversidade cultural.....	- 37 -
3.2. A formação dos professores na temática multicultural	- 40 -
3.3. A importância dos projetos pedagógicos na inclusão da multiculturalidade.....	- 43 -
3.4. Desafio do séc. XXI.....	- 46 -
3.5. Contribuição da educação intercultural na sociedade pluralista democrática	- 54 -

PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPIRICO	- 60 -
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA INVESTIGATIVA.....	- 61 -
4.1. Algumas considerações	- 61 -
4.2. Pergunta de partida, objetivos de investigação e Hipóteses	- 61 -
4.3. Método de recolha de dados e Instrumentos	- 62 -
4.4. População e amostra	- 63 -
4.5. Metodologia de Investigação.....	- 64 -
4.6. Aspectos éticos	- 66 -
4.7. Caraterização do contexto	- 67 -
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .	- 70 -
.....	- 70 -
5.1. Algumas considerações	- 70 -
5.2. Apresentação e análise dos resultados.....	- 70 -
5.3. Discussão dos resultados	- 86 -
5.4. Projetos de atividades – Professores e Pais	- 89 -
5.4.1. Professores	- 89 -
5.4.2. Pais	- 92 -
CONCLUSÃO.....	- 95 -
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	- 99 -
LEGISLAÇÃO	- 105 -
WEBGRAFIA.....	- 106 -
APÊNDICES	- 107 -
APÊNDICE 01 - SOLICITAÇÃO PARA A INVESTIGAÇÃO	- 108 -
APÊNDICE 02 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	- 109 -
APÊNDICE 03 - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO	- 111 -
APÊNDICE 04 - QUESTIONÁRIO - GESTORES E PROFESSORES	- 112 -
APÊNDICE 05 – RESPOSTAS DOS GUIÕES	- 119 -

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01: Um ciclo de Ação – Reflexão.....	- 65 -
Figura 02: Mapa da Cidade de Pinhais em Curitiba.....	- 67 -
Figura 03: Espaço interno da Escola.....	- 68 -
Figura 04: Espaço interno da Escola.....	- 68 -
Figura 05: Espaço interno da Escola.....	- 69 -
Figura 06: Espaço externo da Escola.....	- 69 -
Figura 07: Espaço externo da Escola.....	- 69 -

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 01: Proposta para a elaboração de currículos multiculturais na escola.....	- 45 -
Quadro 02: Apontamentos importantes na orientação da prática pedagógica multi/intercultural.	- 45 -
Quadro 03: População/amostra.	- 64 -

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 01: Quais são os desafios de incluir sem excluir?	- 73 -
Tabela 02: Descreva uma atividade.....	- 75 -
Tabela 03: Se respondeu nunca ou quase nunca diga porquê.	- 77 -
Tabela 04: Quais estratégias são utilizadas?	- 80 -
Tabela 05: Quais são as atividades/projetos a escola desenvolve com foco na multiculturalidade?	- 81 -
Tabela 06: Como você abordaria esse caso?	- 83 -
Tabela 07: Quais são os documentos legais que respaldam sua prática?	- 85 -
Tabela 08: Planificação de Ensino.	- 90 -
Tabela 09: Atividades para o proximo Ano Letivo.....	- 93 -

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Caracterização da amostra por Género/ Gestores e Professores.	- 71 -
Gráfico 02: Caracterização da amostra por idade de Gestores e Professores.....	- 71 -
Gráfico 03: Estado Civil dos entrevistados Gestores e Professores.	- 72 -
Gráfico 04: Habilitação Académicas Gestores e Professores.....	- 72 -
Gráfico 05: Caracterização da amostra em função do tempo de serviço.	- 73 -
Gráfico 06: A escola promove alguma atividade para fortalecer o relacionamento e a aceitação do aluno de outra nacionalidade?	- 75 -
Gráfico 07: A escola promove algum trabalho com a família para a conscientização sobre a inclusão cultural das crianças de outra nacionalidade?	- 77 -
Gráfico 08: A trajetória da criança de outra cultura é estudada na escola?.....	- 78 -
Gráfico 09: A equipa de gestão da escola apresenta para os professores a situação multicultural dos alunos?.....	- 79 -
Gráfico 10: O PPP da escola trabalha com a multiculturalidade?.....	- 81 -
Gráfico 11: Você acredita que a multiculturalidade deve ser trabalhada em sala de aula?-	83 -
Gráfico 12: Os profissionais da Educação têm formação continuada para incluir crianças de nacionalidades, culturas e religiosidade diferentes na sala de aula?	- 85 -

LISTA DE ABREVIATURAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados.

CAIC – Centro de Atendimento Integral da Criança – Marcelino Champagnat.

CONARE – Conselho Nacional para Refugiados Cáritas Rio de Janeiro.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

IMDH – Cáritas São Paulo e o Instituto Migrações e Direitos Humanos.

LDB – Lei de Diretriz e Bases da Educação Brasileira.

OIM – Organização Internacional para as Migrações.

ONU – Organização das Nações.

ONGs – Organização Não-Governamental.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira.

UNESCO – A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

I-A – Investigação-Ação.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

TCLE – Termo de Consentimento e Livre Esclarecido.

INTRODUÇÃO

É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade.

Immanuel Kant

1.1.Contextualização e Pressupostos da Investigação

A sociedade, nos últimos anos, tem sido objeto de muitas mudanças o que tem levado ao aparecimento de novas realidades educativas e, ao mesmo tempo, tem desencadeado um acréscimo de exigências feitas aos professores e à escola. A globalização e a crise financeira mundial recente têm levado a novos desafios e a novos paradigmas.

A Organização Internacional para as Migrações (OIM) (2008), ressalta que o movimento de pessoas dentro e através de fronteiras se efetua para satisfazer os desafios socioeconómicos que a globalização traz consigo e que leva a uma busca acentuada de trabalho o que propicia grandes movimentos. Na sociedade brasileira, como na portuguesa, entre outras sociedades desenvolvidas, o tema multiculturalismo é, por isso, um tema muito actual e pertinente, quer no contexto escolar, quer na sociedade em geral.

Nesse contexto multicultural, a presente dissertação intitulada: “*MULTICULTURALISMO: Diversidade cultural na escola.*”, vem refletir sobre essa realidade educacional que perpassa o campo cultural.

1.2.Problema, Questões de Investigação e Objetivos Processuais

A temática deste estudo tem como proposta investigar o multiculturalismo na escola. Para tanto, utilizaremos da prática educacional de professores e gestores da Escola Municipal Antonio Andrade, em funcionamento desde 1985, escola constituída por crianças oriundas de diferentes classes sociais, diferentes países, costumes e religiões também diferentes – ou seja, temos crianças com diferentes origens culturais. Assim, surgiu a nossa pergunta de partida “Como incluir crianças de nacionalidades, culturas e religiões diferentes na escola?”

O objetivo geral do estudo é demonstrar que o educador/gestor, através da sua vivência e formação é capaz de considerar a inclusão do aluno/a de nacionalidade, cultura e religiosidade diferentes na escola, visando seu desenvolvimento e aprendizado.

Como objetivos específicos, propomo-nos: 1. Conhecer o papel do professor/a perante a diversidade cultural; 2. Perceber o papel da equipa de gestão da unidade educativa no cenário de inclusão multicultural; 3. Reconhecer a existência ou não de projetos pedagógicos com enfoque na inclusão da multiculturalidade. 4. Reconhecer na equipa de gestão a apropriação das legislações em vigor.

Desta forma, formulamos as seguintes hipóteses: **H.1.** A escola promove algum trabalho com a família para a conscientização sobre a inclusão cultural das crianças de outra nacionalidade. **H.2.** A equipa de gestão da escola apresenta para os professores a situação multicultural dos alunos. **H.3.** O PPP da escola trabalha com a multiculturalidade.

1.3.Orientação Metodológica

Essa investigação propõe demonstrar a diversidade cultural na escola. E a classificação dessa pesquisa perpassa pelo campo da pesquisa-ação, que segundo Santos (2016, p. 185) “obriga o investigador que tenha estreito relacionamento com a realidade, isto é pessoas e objetos da pesquisa.” O autor ainda complementa

Fase exploratória; formulação do problema; construção e hipóteses; seleção de amostra; coleta de dados; análise e interpretação dos dados; elaboração do plano de ação; divulgação dos resultados. (p. 186)

Nessa linha, ainda utilizaremos como método investigativo a pesquisa mista, que segundo Gray (2012)

Os desenhos de métodos mistos são aqueles que incluem, pelo menos, um método quantitativo e um qualitativo, onde nenhum deles está inerentemente ligado a qualquer paradigma de investigação. (p. 165)

Além da pesquisa mista, o autor ainda propõe que a coleta de dados seja feita por questionários “são ferramentas de pesquisa por meio das quais as pessoas devem responder ao mesmo conjunto de perguntas em uma ordem predeterminada” (Gray, Op. cit., p. 276).

1.4.Estrutura do Trabalho

No que tange à estruturação desta dissertação, ela se apresentará em seis capítulos, divididos em duas partes. Parte I – Enquadramento Teórico e Parte II- Enquadramento Empírico.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I. Multiculturalismo – apresentaremos algumas definições e abordaremos a diversidade cultural na escola. Capítulo II. A escola e a Socialização – será abordada a heterogeneidade social e cultural, a importância da língua e a importância da inclusão escolar de crianças imigrantes, refugiados. Capítulo III. Os Professores e o Multiculturalismo – onde será abordada a importância da formação dos professores sobre esta temática e o papel que o professor tem na sua inclusão na sociedade.

PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

Capítulo IV. Metodologia da Investigação – apresentamos a pergunta de partida, Objetivos – Geral e Específicos, Instrumentos de recolha de dados, Metodologia de Investigação. Capítulo V. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados – apresentamos os dados obtidos na nossa Investigação. Capítulo VI – será feita a análise dos resultados e será apresentado um Projeto a implementar na nossa Escola de Estudo, no sentido de facilitar a integração das crianças e jovens.

Segue-se a conclusão onde apresentaremos os principais resultados de Investigação e Sugestões para futuras investigações. Por fim, as referências bibliográficas que serviram de suporte ao nosso estudo e os apêndices.

I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – MULTICULTURALISMO

1.1. Multiculturalismo – algumas definições

O conceito de multiculturalismo está longe de ser consensual entre os intelectuais, gestores e políticos. Na verdade, a possibilidade de diferentes interpretações e vertentes político-ideológicas do multiculturalismo pode gerar subsídios para a criação de estruturas autoritárias, hegemônicas e de imposição de cultura e identidade (Andrade, 2007).

Assim como o conceito “raça” e o desenrolar de seu impacto nas sociedades modernas e contemporâneas, o multiculturalismo não é, em sua essência, um conceito positivo ou negativo, mas antes de tudo, uma construção social. Logo, em diferentes contextos histórico e político-ideológico, tal conceito pode ser aplicado de forma a promover a igualdade, como a constituir a segregação (Andrade, 2007).

A defesa do multiculturalismo, em sua forma mais cruel, segundo Souza (2007), ocorre justamente na defesa do pluralismo étnico, ou seja, no reconhecimento da diversidade cultural e/ou racial de um país, por exemplo, onde a principal orientação multicultural seria construir ou preservar as diferenças na forma de desigualdades.

O mesmo autor prossegue pontuando que, por não ser monolítico, o multiculturalismo permite leituras diversificadas de seus significados e estruturação, dependendo do tipo de sociedade em que ele se apresenta e do contexto sócio-histórico do momento em que ele emerge. Diferentes correntes do multiculturalismo podem ser encontradas nas produções teóricas sobre o assunto.

Segundo Souza (2007), ao longo das últimas décadas, vem ocorrendo no mundo o movimento de transculturação, expresso pela diversidade cultural entre os diversos grupos étnico-raciais, religiosos, de classe, gênero, etc. Neste sentido, o autor enfatiza que:

(...) a necessidade do respeito às diferenças e a urgência de serem destruídas não somente as extremas desigualdades econômico-sociais, as inclusões perversas, o desemprego estrutural, as hierarquias – fruto das explorações, dominações e subordinações -, mas também, as exclusões histórico-culturais (Op. cit., p. 314).

O processo de globalização vem gerando diversas e dinâmicas transformações, as quais têm afetado as sociedades contemporâneas, sobretudo no que se refere ao

aspecto cultural. Nesse contexto, fez-se mister o surgimento do movimento multicultural (Andrade, 2009). O mesmo autor explica que “multiculturalismo é a constatação de um fenômeno que envolve a convivência e a coexistência de diversas culturas num mesmo território e num mesmo tempo histórico.” (Op.cit., p. 17).

A América Latina e, especificamente, o Brasil, que se caracterizam pelas relações multiculturais interétnicas, entre grupos indígenas e afrodescendentes, têm em sua formação histórica a marca da eliminação física do “outro”, por sua escravidão, ou a negação do “outro”, pela sua história trágica e dolorosa de conflitos e massacres. Vale destacar que a questão do multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral, mas nas lutas de grupos sociais discriminados e excluídos. Sua penetração na universidade se deu num segundo momento e somente recentemente tem sido incluído nas políticas e cursos de formação inicial e continuada (Candau, 2008).

O multiculturalismo vem promover o diálogo entre as várias culturas. O multiculturalismo e a globalização são processos desiguais, considerando que a cultura dos grupos socialmente marginalizados não tem o mesmo espaço nem a mesma valorização que a dos grupos dominantes. Assim sendo, envolvem relações de poder entre diferentes grupos culturais. Grupos considerados minorias, em situação de exclusão social, têm desenvolvido lutas multiculturais com vistas ao reconhecimento social. O multiculturalismo, segundo Andrade (2009, p. 26) “seria também a expressão de uma luta, contra as ‘margens que comprimem’, centrada em duas frentes distintas e interligadas: redistribuição e reconhecimento”.

Candau (2008) entende que há duas abordagens fundamentais do multiculturalismo: a descritiva e a propositiva. A abordagem descritiva (liberal) do multiculturalismo, afirma ser o mesmo uma característica das sociedades atuais, cada sociedade apresentando uma configuração, dependendo de cada contexto. Já a abordagem propositiva (crítica) “entende o multiculturalismo não como dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social” (Op. cit., p. 20).

De acordo com a referida autora, três diferentes concepções podem inspirar a construção da abordagem propositiva, a saber: o multiculturalismo assimilacionista, o

multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo ou interculturalidade.

No multiculturalismo assimilacionista há a constatação de que vivemos em uma sociedade multicultural e de que nessa sociedade não existem oportunidades iguais para os diversos grupos existentes. As políticas assimilacionistas favorecem a integração de “todos/as” na sociedade à cultura hegemônica, ou seja, não se mexe na matriz da sociedade (Candau, 2008).

No multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural, critica-se o assimilacionismo, afirmando que o mesmo não avança por negar a diferença ou silenciá-la. Essa concepção coloca, pois, a ênfase no reconhecimento das diferenças a fim de que os grupos sociais possam manter suas matrizes culturais de base (Candau, 2008).

Por último, o multiculturalismo interativo ou interculturalidade, que defende a “promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma sociedade.” (Candau, 2008, p. 22). Além de não se desvincular da questão da diferença e da desigualdade, busca promover uma educação para o reconhecimento do outro, tendo claro os mecanismos de poder implícitos nas relações culturais.

Andrade (2007), após analisar alguns teóricos do multiculturalismo no Brasil, entende que o termo tem, pelo menos, quatro diferentes vertentes, quais sejam:

a) O multiculturalismo tripartite ou fundador: essa forma do multiculturalismo defenderia que a diversidade étnico-racial brasileira seria um traço fundador em nossa sociedade. Trata-se de uma construção mais social e histórica que política, todavia, sua utilização nesta esfera também é impactante, uma vez que é usada como instrumento de dominação ou “conformação de práticas”. Dessa forma, o eixo multicultural, baseado na miscigenação entre o europeu, o africano e o ameríndio, seria a matriz cultural e racial do típico brasileiro.

Tal perspectiva de multiculturalismo aprisiona todos os outros tipos de manifestações identitárias, culturais e étnicas a um padrão reificado de “brasilidade”, culminando na imposição de identidade tanto racial, quanto cultural. Assim sendo, qualquer tipo de manifestação social ou reivindicação que fuja de tal padrão

multicultural, é visto como ilegítimo ou mesmo uma forma de subversão e ameaça aos pilares mais concretos de nossa identidade nacional. Decorrente disto, atribui-se a outros fenômenos sociais, qualquer desnivelamento social entre os grupos nacionais, em particular entre os negros e os brancos (Andrade, 2007).

Esse tipo de interpretação do multiculturalismo, ainda encontra respaldo no senso comum brasileiro, apesar de demonstrar sinais óbvios de insustentabilidade e desgaste. Um dos sinais de desgaste, consiste na formação de barreiras à elaboração de políticas inclusivas. Pior que isso, mina o próprio reconhecimento da existência de desigualdades entre negros e brancos, por exemplo, apenas pelo fato de não ser possível dizer quem é negro ou branco num país miscigenado como o nosso (Andrade, 2007).

O mesmo autor, pontua que o multiculturalismo tripartite ou fundador produz os subsídios mais fortes na produção e reprodução do mito da democracia racial, funcionando, paradoxalmente, como um instrumento homogeneizador da sociedade brasileira sob o manto da miscigenação. Dessa maneira, oculta as hierarquias sociais entre negros e brancos no Brasil e as estruturas reais e simbólicas de dominação.

b) O multiculturalismo pseudo-humanista: juntamente com o multiculturalismo tripartite, existe uma outra forma de multiculturalismo muito comum nos discursos e nas orientações político-ideológicas da sociedade brasileira. À *priori*, tal forma de multiculturalismo apresenta-se como mecanismo reconhecedor de diferenças e especificidades dos grupos nacionais, sejam estas de cor/raça, gênero, cultura, religião, etc. Associando o desenvolvimento de instrumentos institucionais na defesa de garantias e direitos individuais, essa forma de multiculturalismo acaba funcionando junto a discursos e elementos democráticos, como os direitos humanos (Andrade, 2007).

Entretanto, segundo Pacheco (2005), não há contradição quanto a essência dos valores que asseguram os direitos democráticos, na verdade, tal forma de multiculturalismo acaba por funcionar como ferramenta gerencial da desigualdade entre o (s) grupo (s) dominante (s) para com o (s) dominado (s).

Dessa maneira, segundo o mesmo autor, utiliza-se engenhosamente o discurso de defesa dos direitos humanos como mecanismos de dominação e, pior que isso,

institucionaliza uma forma de luta por estes direitos, baseada numa tradição liberal cujas características sufoca as diferentes manifestações identitárias.

Da mesma forma, o próprio desenvolvimento do Estado Moderno foi constituído em cima dos denominados direitos humanos de tradição liberal “cujas principais características seriam a) monoculturalismo, b) isonomia, c) homogeneidade, c) universalismo, d) estado-nação” (Pacheco, 2005, p. 30).

Levando em consideração tais elementos, pode-se perceber que o discurso multicultural fundamentado em alguns desses pressupostos do Estado Moderno, em especial a isonomia e o universalismo, mesmo que, a princípio, reconheçam a existência de diferenças (e desigualdades) entre diferentes grupos nacionais, o movimento institucional ocorre no sentido de gerenciá-las, no intuito de controlar as tensões geradas pelos desnivelamentos comparativos entre os grupos (Andrade, 2007).

Em outras palavras, segundo o mesmo autor, essa forma de multiculturalismo utiliza os princípios liberais dos direitos humanos (como a isonomia e o universalismo) para inibir, política e ideologicamente, por meio mecanismos institucionais (jurídicos, sociais e políticos), o surgimento de grupos de pressão que subvertam as estruturas e hierarquias de poder vigente.

Dessa forma, grupos vulneráveis como negros, homossexuais, mulheres, etc; ficaram aprisionados dentro da categoria cidadão e cujos limites de ação e demanda, estariam amarrados a uma isonomia que não garantiria cidadania plena. Da mesma maneira, também estariam fora do alcance de políticas sociais cuja universalidade não consegue tocar suas especificidades. Logo, o Multiculturalismo pseudo-humanista utiliza-se de instituições democráticas e princípios ideológicos e políticos liberais para excluir por meio da integração, da assimilação e da isonomia universalista do Estado Moderno (Andrade, 2007).

c) O multiculturalismo democrático e os direitos étnico-raciais: esta definição de multiculturalismo encontra-se muito próxima a outras, porém, tal proximidade não nega que o conceito padece de um consenso ou carece de um esgotamento, demonstrando a necessidade de reflexão e teorização (Andrade, 2007).

Para o mesmo autor, tal conceito de multiculturalismo está associado a novas formas de reivindicação e luta por conquistas sociais nos terrenos dos direitos, principalmente coletivos e identitários, cuja expressão principal seria a luta por direitos étnico-raciais. Diferentemente do conceito pseudo-humanista, esta vertente do multiculturalismo visa, de fato, uma reformulação dos princípios democráticos que orientam as ações do Estado e da sociedade como um todo, tanto no sentido político-institucional, quanto no sentido cultural e ideológico. Por isso, trata-se de uma luta em diversas dimensões, por reconhecimento e garantia de acesso a direitos fundamentais.

Com a adoção desse paradigma multiculturalista, Pacheco (2005) explica que dá-se a crítica às perspectivas anteriores, suscitando novas problematizações sobre a base tradicional liberal dos direitos humanos e as novas maneiras de compreendê-los na forma de direitos étnico-raciais. Dessa maneira, o caminho da crítica aos direitos humanos tradicionais e a nova concepção de direitos humanos (étnico-raciais) segue a sistemática de ressignificar o elemento de identidade e isonomia, bem como o papel do Estado nas garantias de direitos individuais e coletivos.

Logo, a partir da perspectiva multicultural democrática, surgem novas reflexões sobre as relações raciais e os paradigmas vigentes na sociedade brasileira. O direito étnico-racial encontra-se inserido numa nova geração de direitos humanos e que, por sua própria definição, acaba entrando em conflito com o princípio da isonomia e da universalidade, características fundamentais nos pilares do Estado Moderno constitucionalista (Pacheco, 2005).

Considerando isso, novos dispositivos práticos desenvolvem-se na tentativa de atender a demandas e vibrações oriundas da esfera social e política, tendo as políticas públicas sociais como imprescindível instrumento transformador.

Direitos étnico-raciais, direitos humanos, ações afirmativas e políticas sociais focalizadas encontram-se dentro do mesmo processo histórico de transformação das bases epistemológicas do Estado Moderno: multiculturalismo, equidade e identidade (Andrade, 2007).

Por meio dessa nova perspectiva multicultural democrática, os direitos humanos tornam-se novas formas de ressignificação moral, social e política do papel do Estado e das minorias. Ainda por meio desse conceito, é possível repensar as estruturas de

dominação simbólicas e os desnivelamentos existentes entre diferentes grupos sociais em nosso país, em particular, os grupos brancos e negros (Op. cit.).

A formação de demandas sociais por políticas sociais que promovam a equidade entre grupos, respeitando suas diferenças e apreciando suas especificidades, o enfrentamento do mito da democracia racial e implementação de ações afirmativas, vêm demonstrando, segundo Pacheco (2005) que, de fato, a perspectiva multicultural democrática está ganhando força no Brasil.

1.2.Multiculturalismo – a diversidade cultural na escola

Segundo Dietz (2012), foi por razões eminentemente estratégicas que os primeiros passos rumo à implantação de ações destinadas à multiculturalização das sociedades contemporâneas se centraram em dois campos de atuação: a escola pública e a universidade. O autor explica que as razões pelas quais as escolas e universidades foram eleitas partem das respostas dadas aos protestos étnicos que transcorreram nas escolas e nas universidades, porque estas instituições abarcam um leque de possíveis beneficiários. Estas, também percebidas como símbolos poderosos e vastos do *status quo*, haviam participado na opressão dos grupos étnicos e eram vistas como meios potencialmente poderosos, que poderiam desempenhar um papel destacado em sua libertação.

Nos Estados Unidos, por exemplo, a esfera acadêmica, ou seja, a universidade, absorveu não somente as discussões acerca do multiculturalismo, mas também as experiências práticas e os projetos pilotos de aplicação do programa multicultural. Tal situação parecia refletir o isolamento que naquele país sofria a academia frente a outras instituições e a sociedade em geral. Já no Reino Unido, houve uma maior integração do âmbito universitário com o conjunto da sociedade e sua inter-relação com os movimentos pedagógicos, sociais, sindicais e políticos, que permitiram iniciar projetos educativos não centrados nas universidades, mas nas instituições escolares (Dietz, 2012).

Foi, portanto, na tentativa de atender às demandas de reconhecimento das diferenças étnicas e culturais existentes no âmbito educacional, que os movimentos sociais passaram a lutar para garantir que a escola fosse vista e pensada como espaço de

diversidade, de respeito mútuo e de tolerância. Para tanto, exigiam um novo modelo educativo que garantisse o respeito à diversidade sociocultural e agisse contra o modelo hegemônico de educação, que se esforçava para produzir uma homogeneização, linguística e cultural. Este novo modelo educativo convencionou-se chamar: Educação Multicultural (Dietz, 2012).

No campo da educação, o multiculturalismo também tem assumido várias formas e modelos, gerando assim molduras teóricas para pensar a educação, dentre tais modelos, podemos destacar os seguintes: Educação compensatória, cujo objetivo aparece explícito no próprio nome, compensar déficits das culturas minoritárias. Estes podem referir-se às mais variadas formas de leitura e escrita, mas principalmente, com relação à língua do grupo majoritário. Hermenêutica interpretativa, este modelo educativo propõe uma reforma na estrutura social e educativa, porém não chega a atingir grandes transformações nas estruturas da sociedade. No entanto, não deixa de oferecer suas contribuições, como por exemplo, o fato de os professores serem conscientes da realidade multicultural e poderem estimular seus alunos a refletir sobre atitudes e práticas discriminatórias produzindo, assim, algum tipo de mudança. Já o modelo Crítico ou Sócio Político, evidencia a preocupação não somente dos professores, mas também dos alunos no sentido de modificar a situação social e cultural, bem como os aspectos ideológicos que provocam a discriminação racial. Este modelo aceita os conflitos que surgem da interação humana, como elemento motivador de transformações (Rebolledo, 2009).

O autor afirma que a literatura sobre educação multicultural tem perspectivas muito limitadas no que diz respeito ao seu desenvolvimento teórico. Para este autor,

La educación multicultural es un término equívoco e impreciso para dar cuenta de la situación educativa de los grupos minoritarios, pues se ha documentado ampliamente que los grupos minoritarios no mantiene internamente su cultura tradicional y tampoco subsisten como grupos separados culturalmente dentro del contexto de sus naciones estados sino más bien están insertos en dinámicas socioculturales muy complejas y usan el carácter minoritario de sus culturas como postura para reclamar derechos civiles y educativos y no para separarse de la cultura hegemónica (Op. cit., 2009, p. 43)¹.

¹ A educação multicultural é uma terminologia ambígua e imprecisa para explicar a situação educacional do termo grupos minoritários, como tem sido amplamente documentado que os grupos minoritários não mantêm internamente sua cultura tradicional e não permanece como culturalmente distinto dentro do contexto de seus grupos nacionais e de estados mas ao contrário, eles são incorporados em complexas dinâmicas sócio-culturais muito complexas e utilizam o carácter de minoria de suas culturas como

A referida citação ajuda-nos a refletir sobre os limites do multiculturalismo e/ou educação multicultural, quando vistos apenas de uma perspectiva liberal ou pluralista, já que estes modelos se limitam a enfatizar e a enaltecer as diferenças sem considerar o contexto histórico e social em que estas foram e/ou estão sendo produzidas. Pois sob a perspectiva destes dois modelos de multiculturalismo, a educação multicultural atuaria mais no plano descritivo (a realidade de fato, o que é) do que no plano normativo (do que deveria ser), evidenciando assim, apenas uma realidade social concreta e não um projeto cultural das minorias, já que não consegue articular aspecto cultural dos grupos minoritários aos programas de lutas contra as injustiças da maioria (Op. cit., 2009).

Para o mesmo autor, uma educação multicultural, no sentido normativo, apenas contempla as relações entre culturas e grupos, mas não contempla as dimensões de poder sobre as quais estão fundadas estas relações. No campo político, o multiculturalismo propõe alternativas para as minorias enfrentar os modelos assimilacionistas prevalecentes que tentam promover a unidade da diversidade, atendendo às necessidades educativas dos grupos minoritários como problemas especiais. Nesse sentido, a diversidade sociocultural existente no seio da comunidade educativa, passa a ser visto como um problema que deve ser superado através da integração. O multiculturalismo, neste caso, é uma alternativa mais comprometida com a negociação para a convivência pacífica entre grupos majoritários e minoritários em um esquema de regulação de conflitos, e no âmbito escolar é sem dúvida um discurso político pedagógico através do qual as minorias se servem para ascender à educação e enfrentar ao preconceito.

Ainda segundo Rebolledo (2009), esse caráter descritivo do multiculturalismo, levou muitas políticas de estado na América Latina a reorientar seus programas educativos destinados às minorias étnicas. Um exemplo dessa reorientação foi o México que, em princípios dos anos dois mil, substituiu o conceito de educação multicultural por educação intercultural. Esta mudança deu-se por considerar que o conceito de educação intercultural, além dos objetivos de coexistência das culturas originárias e mestiças, apresenta também o respeito à diferença, a erradicação do racismo e da discriminação, assim como a transformação das relações de desigualdade. No entanto,

posição para exigir direitos civis e educacionais e não para separar a partir da cultura hegemônica. (Tradução nossa).

esse discurso educativo parece ficar preso por um novo indigenismo e etnicismo, ou indigenismo alternativo.

O indigenismo alternativo, segundo Rebolledo (2009), é de algum modo uma versão do multiculturalismo, diríamos de um multiculturalismo essencialista já que propõe uma oposição frente à cultura ocidental, da mesma forma que propõe práticas de representação onde o intuito é apresentar os povos não ocidentais como sendo o outro no ocidente. Nesse sentido, do ponto de vista educacional, dentre os defensores desta perspectiva do novo indigenismo, há aqueles que tendem à assimilação e à integração e há aqueles que defendem uma diferenciação a partir da essencialização da cultura.

Dietz e Cortés (2011), ao refletirem sobre as questões educativas em sociedades multiculturais, destacam alguns enfoques ou modelos discursivos que foram gerados por atores sociais e instituições que confluem para a prática educativa, visando responder ao problema da diversidade cultural nos contextos educativos; dentre estes enfoques destacam-se:

a) Educar para assimilar ou compensar: este modelo educativo promove um processo unidirecional de adaptação cultural dos alunos, ou seja, sua assimilação à cultura hegemônica, desconsiderando as diferenças existentes no contexto educativo.

b) Educar para diferenciar ou biculturalizar: o qual se baseia no pluralismo cultural e estabelece que todas as comunidades autodeclaradas étnica e/ou linguisticamente distintas, têm o direito a uma educação específica.

c) Educar para tolerar ou prevenir o racismo: foi considerado como um modelo que consiste numa das primeiras tentativas de interculturalização educativa, pois tinha como objetivo fomentar, entre os diferentes setores dos alunos, o respeito e a tolerância mediante a formação de valores, atitudes de solidariedade e comunicação humana.

d) Educar para transformar: consiste em “empoderar” o outro. No entanto, corre o mesmo risco de produzir atitudes paternalistas, já que tem como base os princípios filosóficos do multiculturalismo crítico.

e) Educar para interatuar tem um princípio crítico, no entanto, da maior ênfase no conjunto de educandos, não somente nas minorias étnicas. A tarefa pedagógica neste modelo, consiste não somente em tematizar a heterogeneidade excludente na sala de

aula, mas principalmente aproveitá-la para gerar entre os alunos mecanismos intergrupais de formulação, negociação e resolução de conflitos.

f) Educar para capacitar/fortalecer: está mais diretamente ligado aos movimentos multiculturalistas institucionalizados, é fortemente influenciado pela educação popular latino-americana e nas suas estratégias de conscientização dos grupos oprimidos acerca das possibilidades de transformação. É fortemente marcado pelas lutas e ações para a obtenção de cotas de participação política que se opõe às injustiças sociais.

g) Educar para descolonizar: é um modelo mais característico de países latino-americano e combate o modelo educativo unidirecional que promove a assimilação e a integração nacional.

Ao analisar os diversos modelos educativos descritos por Dietz e Cortés (2011), entende-se que a proposta de uma educação multicultural não é suficiente para atender às reais necessidades das populações desfavorecidas. Entende-se ser necessário pensar um novo modelo de educação.

Neste caso, a educação intercultural parece ser um bom caminho, pois nesse modelo educativo, pautado no reconhecimento das diferenças, se utiliza desta para potencializar encontros em que o diálogo se dá na base do reconhecimento do outro. Dessa forma, a ênfase não é na barreira que isola e serve de fortalecimento de uma cultura, mas na possibilidade de criar pontes entre as diversas culturas para multiplicar-se e encharca-se através do diálogo (Dietz & Cortés, 2011).

Diante do exposto, percebe-se que, mesmo que o multiculturalismo tenha instaurado o debate sobre o reconhecimento e o respeito às diferenças, propondo que a escola fosse vista como um espaço de interação e acolhida do outro, parece não ter sido suficiente para dirimir o fosso entre os sujeitos culturalmente diferenciados, que coexistem no ambiente educacional. Essa perspectiva educacional limitou-se a reconhecer as diferenças que coabitam no mesmo contexto, tomando a diversidade cultural como um fato dado, desconsiderando que cada sujeito tem seu modo próprio de agir, ver e interagir com sua realidade social. A interação entre as diferentes culturas pode contribuir para que pessoas ou grupos sociais modifiquem seu horizonte de compreensão, assumindo novos pontos de vista e diferentes lógicas de interpretação da realidade social em que vivem (Rebolledo, 2009).

Ao contrário dessa, Dietz e Cortés (2011) explicam que a educação intercultural surge como uma forma de promover a relação entre as pessoas enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modos muito variados, nas quais são sujeitos ativos. Apresenta-se como um processo complexo e multidimensional que envolve diferentes fatores, tais como, a pessoa, o grupo social, a língua, a religião, etc., não se limitando apenas ao reconhecimento, mas indo além deste, promovendo acima de tudo, uma interação entre os sujeitos. Tal interação vai além da dimensão individual e de suas respectivas identidades culturais.

Sendo a escola um local, por excelência, de sociabilização, Salomão (2007) defende que o professor deve ir assumindo, ainda que de forma gradual, o papel de mediador, dando aos alunos a oportunidade de constituírem as suas próprias aprendizagens. Assim, o professor deve observar a criança para melhor agir com ela, ver como despertar nela a curiosidade, esperar que o interesse suscite perguntas e ajudá-la a descobrir, por ela própria, a resposta para essas mesmas perguntas.

Para Santomé (2005) uma escola considerada multicultural para ser de qualidade, deve, então, ser inclusiva e deve também apostar num sistema educativo centrado no relacionamento, na igualdade, onde os programas sejam usados para aprofundar, animar e dar conteúdo às relações interpessoais, nas quais se irão realizando também os sonhos e os ideais de cada um e só assim se formarão pessoas «inteiras», realizadas, autónomas e felizes. O projeto educativo nela existente deve ser um ato intencional. Para ele, este projeto deve emergir como o resultado da seleção dos principais problemas a resolver e da definição das grandes finalidades educativas do estabelecimento.

1.3. Multiculturalidade, interculturalidade e multiculturalismo

Todas as sociedades, independentemente de sua localização geográfica e seu processo histórico de constituição, sempre foram multiculturais. Segundo Hall (2013), o multicultural é um termo qualificativo e serve para descrever as características sociais e os problemas de governabilidade de qualquer sociedade na qual, diferentes grupos culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua cultura original. Já o termo multiculturalismo, refere-se às estratégias que são adotadas para governar ou administrar os problemas de diversidade gerados

pelos sociedades multiculturais. Este último é usualmente empregado no singular, significando uma doutrina ou filosofia específica que sustenta as estratégias multiculturais.

Ressalta-se que, ao falarmos de multiculturalismo enquanto filosofia política ou estratégia de governabilidade, não se pode deixar de considerar as mudanças ocorridas nos últimos anos. Existem muitos tipos de sociedade multicultural, como por exemplo, África do Sul, Estados Unidos, França, Malásia, Nigéria, Nova Zelândia, entre outras; no entanto, estas sociedades são multiculturais de forma bastante distintas (Hall, 2013). Entretanto, mesmo sendo diferentes entre si, estas sociedades possuem uma característica comum, “são por definição, culturalmente heterogêneas”. Estas por sua vez, se distinguem do Estado-nação moderno, “constitucional liberal do ocidente que se afirma sobre o pressuposto da homogeneidade cultural, organizada em torno dos valores universais e individualistas liberais” (Hall, 2013, p. 52).

Ainda segundo Hall (2013), o termo multicultural e multiculturalismo são interdependentes. Entretanto, o multiculturalismo apresenta dificuldades específicas, por denominar uma variedade de articulações, ideais e práticas sociais. Nesse viés, o autor pontua que, o “ismo” tende a converter o multiculturalismo em uma doutrina política, reduzindo-o a uma singularidade formal e o fixando em uma condição petrificada. No entanto, segundo ele, o multiculturalismo não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e nem representa um estado de coisas já alcançado. Não é tão pouco, uma forma disfarçada de endossar algum estado ideal ou utópico. O multiculturalismo descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabadas. Nesse sentido, assim como há distintas sociedades multiculturais, há também multiculturalismos bastante diversos.

Schmelkes (2009), ao abordar a temática do interculturalismo, chama a atenção para a necessidade de fazer uma distinção entre interculturalidade e interculturalismo. Para essa autora, a interculturalidade é um conceito “descritivo-explicativo” e se constitui como um campo de estudo da história, da antropologia e da sociologia, que descreve e explica as relações entre os diferentes grupos culturais no interior de uma sociedade. Enquanto campo de estudo, a interculturalidade abarca um grande leque de temas tais como: o racismo, a discriminação, exploração vinculada à dominação cultural e também as relações respeitadas entre os membros de uma sociedade. Já o

interculturalismo, figura como um projeto, uma intervenção, no sentido de uma sociedade desejada. Dessa forma, o interculturalismo, é:

Un proyecto de nación centrado en las relaciones cualificadas entre los grupos culturales de un país: relaciones que se basan en el respeto, que se dan desde posiciones de igualdad desde el ser de cada cultura y que resultan mutuamente enriquecedoras (...) persigue el aprecio del otro diferente (...) enfatiza lo enriquecedor de las relaciones interculturales puesto que ellas abren horizontes, amplían opciones, cuestionan lo que se da por natural, favorece la criticidad, (...) es parte integrante de una democracia en una sociedad multicultural y es también ingrediente esencial de una sociedad justa e equitativa (Schmelkes, 2009, p. 04)².

Ainda segundo essa autora, na América Latina, usamos o termo interculturalidade como sinônimo de interculturalismo. Isso porque nesta parte do continente, o interculturalismo nasceu com a educação intercultural bilíngue. Nesse sentido, a interculturalidade ou interculturalismo, aqui na América Latina, se diferencia dos outros países, devido aos seus destinatários. Na Europa, por exemplo, as questões relacionadas à interculturalidade foram desenvolvidas na perspectiva de uma atenção aos imigrantes dos diversos países daquele continente. Este fato se dá igualmente em países anglo-saxônicos. Foi, portanto, na tentativa de melhorar as relações entre os imigrantes e a sociedade, que no início da década de 1980, os governos europeus passaram a desenvolver programas, visando à formação de professores com ênfase na interculturalidade.

Embora autores como Dietz e Cortés (2009) e Cortés (2011), defendam que o discurso intercultural chega à América Latina, vindo da Europa, através de tratados e convenções, há autores como Lopéz (2009), que defende que a noção de interculturalidade no campo da educação surge quase que de forma simultânea tanto na Europa, quanto na América Latina, em princípios dos anos de 1970.

De modo geral, segundo Lopéz (2009), a educação intercultural na Europa, surge com a finalidade de, em um primeiro momento, solucionar os problemas com os quais se defrontavam alunos imigrantes, devido a seu desconhecimento da língua oficial da educação; e posteriormente, evidenciar a necessidade de assegurar a convivência entre

² Um projeto nacional focado em relacionamentos qualificados entre grupos culturais dentro de um país: relações com base no respeito, que são dadas a partir de posições de igualdade do ser de cada cultura e que são mutuamente enriquecedoras (...) persegue apreciação do outro diferente (...) enfatiza relações interculturais como enriquecedoras, uma vez que elas possibilitam abertura de novos horizontes, ampliar opções, questiona o que é dado como natural, favorece criticidade (...) é parte integrante de uma democracia em uma sociedade multicultural e é também um ingrediente essencial para uma justa e equitativa sociedade. (*Tradução nossa*).

diferentes. Ainda segundo este autor, o resultado dessa ação foi a aceitação de um paradigma intercultural de ensino de línguas e de tolerância frente às minorias étnicas, como uma forma de encontrar a convivência em sociedades urbanas extremamente complexas, bem como, uma forma de prevenir o preconceito, a discriminação e a xenofobia. Isso visava proteger e consolidar a democracia. No entanto, as respostas não foram imediatas, tampouco unívocas. De fato, hoje em toda Europa, sob a denominação de educação intercultural se acolhe enfoques diversos que vão desde a assimilação até o pluralismo cultural.

Ao refletir sobre a interculturalidade na América Latina, Candau e Russo (2010), afirmam que toda a bibliografia por eles analisada, assim como, as entrevistas feitas com especialistas das mais diversas áreas e países, são unânimes em afirmar que o termo interculturalidade surge na América Latina, no campo da educação, mais precisamente no contexto da educação escolar indígena.

De acordo com Rebolledo (2009), nas ciências sociais, os termos multiculturalismo e interculturalidade têm sido usados indistintamente, isso porque alguns investigadores acreditam que não há uma distinção entre os mesmos, e que inclusive podem significar a mesma coisa. Entretanto, vários estudiosos têm chamado à atenção para esse uso, e afirmam que não se trata de uma simples interação de termos, mas de algo mais. Algo que tem a ver com a situação geográfica, política e econômica e, sobretudo, com o enfoque político dominante, bem como com o discurso político das minorias.

O autor supracitado, entende que, ao se usar indistintamente os termos multiculturalismo e interculturalidade, estamos incorrendo em um erro, já que do ponto de vista teórico-crítico o multiculturalismo está relacionado a uma ação ou estratégia política, ou seja, é um conceito normativo, enquanto que interculturalidade significa a realidade empírica. Entende-se também que, usar o termo multiculturalismo como um descritor da coexistência de culturas em uma mesma sociedade ou nação, é esvaziá-lo de seu sentido político e filosófico, quando foi exatamente esse sentido político-filosófico do termo que impulsionou as lutas por reconhecimento. Assim sendo, entendemos que as diferenças entre Multiculturalismo e Interculturalidade não ficam apenas no plano descritivo, mas, sobretudo, no plano das propostas sociopolíticas.

Miranda (2004), ao tentar diferenciar estes termos afirma que multicultural é visto como um fenômeno social e político que surgiu nas últimas décadas. Já o termo intercultural está ancorado diretamente na prática social e é gerado essencialmente por disfunções nas relações humanas, causadas por rupturas que atravessam o corpo social. Assim, “o termo intercultural aparece como uma noção polêmica, carregado de afetividade e caracterizado por uma grande elasticidade semântica” (Op. cit., p. 19). É, portanto, partindo dessa perspectiva, que o prefixo “inter” indica uma relação entre vários elementos diferentes, marcando assim uma reciprocidade, mas ao mesmo tempo uma separação, uma disjunção.

Sobre essa distinção entre o multiculturalismo e interculturalismo, Dietz e Cortez (2011) e Dietz (2012), afirmam que para compreendermos como determinados autores vêm se apropriando do discurso multicultural ou intercultural, é necessário em primeiro lugar, fazer uma distinção entre: plano descritivo, a realidade existente e o plano normativo, as propostas sociopolíticas e éticas. Em segundo lugar, separar conceitualmente os discursos descritivos ou analíticos da interculturalidade e da multiculturalidade dos discursos propositivos ou ideológicos acerca do multiculturalismo e interculturalismo. É necessário também, segundo eles, distinguir entre os modelos de gestão da diversidade, aqueles que se baseiam na diferença e aqueles que fazem ênfase na interação entre os membros dos diversos grupos que compõem uma determinada sociedade.

Percebe-se que a multiculturalidade, assim como a interculturalidade estão no plano factual, ou seja, devem ser vistas e analisadas como sendo uma realidade concreta. Enquanto que o multiculturalismo e interculturalismo situam-se no plano normativo, ou seja, como propostas sócio-políticas. Esta distinção ainda nos permite visualizar as diferenças existentes entre tais conceitos. Enquanto a multiculturalidade faz ênfase na diversidade, a interculturalidade enfatiza as relações entre os diferentes. Dessa forma, podemos percebê-la como uma alternativa ético-política frente ao assimilacionismo homogeneizante dos Estados-nacionais (Miranda, 2004).

Barrio (2006) afirma que a interculturalidade é fundada prioritariamente no diálogo entre as diversas culturas. Este poderá acontecer dentro dos mais variados contextos, seja através dos meios de comunicação de massa ou até mesmo através da arte, da religião e da medicina. No entanto, este deve ser visto como um espaço

compartilhado de comunicação onde não há supremacia de uma cultura sobre as outras e nem mesmo uma concorrência, pelo contrário, há uma possibilidade de colaboração.

Schmelkes (2009) afirma que o interculturalismo busca o estabelecimento do respeito pelo outro, como necessidade da identidade pessoal e grupal. Reconhece ainda o valor de cada pessoa por ser pessoa, e de cada cultura por ser cultura e supõe que as relações entre as diferentes culturas do mundo, devem-se dar na base do respeito e em posição de igualdade.

Diante do exposto, percebemos que a interculturalidade pode ser vista como um diálogo entre culturas, ou seja, uma interação entre os diferentes, porém de forma recíproca; como forma de resolução de conflitos de identidade mediante o diálogo e negociação; relação dialógica entre culturas (Barrio, 2006); visa estabelecer o respeito ao outro a partir do diálogo entre as culturas; inter-relação entre culturas através do diálogo (Schmelkes, 2009).

Frente a esse debate que coloca a interculturalidade como uma relação dialógica entre culturas, Anson (2007), chama-nos a atenção que, interpretá-la desta maneira pode nos levar a uma essencialização da cultura. Segundo ele, a primeira vista poderíamos ver a interculturalidade como uma relação entre culturas, no entanto, ao defini-la ou referir-se à interculturalidade como uma mera relação entre culturas, seria na realidade um abuso de linguagem. Assim, seria melhor defini-la como uma relação entre pessoas, gente, que compartilha culturas diferentes, pois dessa forma se evitaria o risco da essencialização da cultura.

1.4. Escola de todos para todos

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu Título VIII, Cap. III, Seção I, art 205, que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Ao ser contemplada como direito de todos e dever do Estado, pressupõe-se que o sistema educacional promova a igualdade de oportunidades entre todos, na perspectiva de atender ao que determina a Constituição. Também de relevante importância no

âmbito da educação, emerge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996.

Sendo colocada no patamar do direito social, a educação torna-se uma prerrogativa essencial ao desenvolvimento da sociedade e da construção da identidade do sujeito. Souza (2004, p. 16), em sua ótica, refere:

(...) o processo educativo pode ser autêntico. Para atingir essa autenticidade, tem que atentar a todos os aspectos do contexto em que podem acontecer os processos educativos e a todas as dimensões (econômicas, políticas, interpessoais, institucionais, cognitivas e pessoais, entre outras) dos sujeitos (educadores e educandos) envolvidos. Todas as dimensões e aspectos do ser humano e de sua sociedade.

Nesse viés, a educação, como fenômeno social assume responsabilidades que vão desde o processo ensino-aprendizagem à formação do sujeito consciente. Esse sujeito consciente, que se coloca à frente dos problemas do seu tempo, se socializa, se compromete com o outro e com o meio em que vive (Freire, 2006). Assim, a Escola para todos é uma escola inclusiva, desta forma torna-se:

Uma ruptura com os valores da escola tradicional. Rompe com o conceito de um desenvolvimento curricular único, com o de aluno padrão e estandardizado, de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução (Rodrigues, Krebs & Freitas, 2005, p. 60).

A partir dessa premissa, retomam-se as ideias de uma ressignificação da escola como fator de fundamental importância para a inclusão escolar obter sucesso. Não se concebe um processo inclusivo sem a devida participação, nessa ressignificação, de todas as pessoas envolvidas com a escola: gestores, professores, funcionários, alunos e a própria comunidade em seu entorno (Op. cit.).

Posto que a educação é a área que possui mais condições de provocar mudanças no comportamento da sociedade (por causa de sua função formadora e socializadora do conhecimento), urge assumir, de fato, o compromisso com o processo de educação inclusiva, para que os cidadãos alcancem uma vida mais digna e mais justa, eliminando preconceitos e discriminações com relação aos indivíduos considerados diferentes, seja pela sua condição étnica, socioeconômica, cultural ou outra característica qualquer que os diferencie dos demais. Este processo vem encontrando respaldo nas leis, decretos e diretrizes nacionais (Conrado, 2009).

Para este autor, quando se fala em Educação Inclusiva, geralmente, o pensamento é remetido só para educandos que apresentam necessidades educacionais especiais e raramente se incluem os indivíduos de etnias diversas e os de baixa renda, que, em muitos contextos, continuam marginalizados e, principalmente, excluídos do contexto escolar.

Essa compreensão com relação à inclusão nos convida a uma reflexão sobre uma significativa maneira de atuar, que rejeite qualquer forma de preconceito contra o outro, que estimule a aceitação da diversidade e que passe a “quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados” (Werneck, 1997, p. 42).

Com isso, Sasaki (1999) assinala que, a partir do ano de 1995, o conceito de sociedade inclusiva vem sendo mencionado, internacionalmente, nos debates sobre inclusão. A Organização das Nações Unidas (1995, *cit. in* Sasaki, 1999) diz que:

A sociedade inclusiva precisa ser baseada no respeito de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, diversidade cultural e religiosa, justiça social e as necessidades especiais de grupos vulneráveis e marginalizados, participação democrática e a vigência do direito (Nações Unidas, 1995, *Cit. in*. Sasaki, 1999, p. 9).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) considera que a escola Inclusiva:

É aquela que abre espaço para todas as crianças, abrangendo aquelas com necessidades especiais. O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário. É uma meta a ser perseguida por todos aqueles comprometidos com o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária (Brasil, 1998, p. 36).

Segundo a Declaração de Salamanca:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (UNESCO, 1994, p. 19).

De acordo com Carvalho (2003), o atendimento educacional que se baseia na perspectiva inclusiva tem como meta à extinção de barreiras atitudinais com relação a

toda e qualquer diferença apresentada pelos alunos. A educação para todos é inclusiva e democrática.

A Lei nº 6815 de 1980, aprovada no final do regime ditatorial brasileiro, também conhecida como Estatuto do Estrangeiro, rege os direitos e deveres de estrangeiros no Brasil até o momento. Em seu artigo 95, a lei estabelece que os estrangeiros residentes possuem os mesmos direitos estabelecidos pela Constituição aos brasileiros: Art. 95. O estrangeiro residente no Brasil goza de todos os direitos reconhecidos aos brasileiros, nos termos da Constituição e das leis.

A Constituição brasileira de 1988 (posterior à Lei) estabelece a educação entre os direitos sociais garantidos aos brasileiros. No caso dos estrangeiros residentes, a educação não é um direito social garantido, já que a Lei nº 6815/80, após declarar que todos os estrangeiros residentes possuem os mesmos direitos dos brasileiros, estabelece em seu artigo 97: O exercício de atividade remunerada e a matrícula em estabelecimento de ensino são permitidos ao estrangeiro com as restrições estabelecidas nesta Lei e no seu Regulamento.

Ou seja, o direito a matrícula, garantido pela Constituição aos brasileiros, sofre restrições aos estrangeiros de acordo com a Lei nº 6815/80. Em três artigos, além do nº 97, a legislação trata da educação de estrangeiros no Brasil.

O artigo 21 estabelece o direito aos estrangeiros residentes em países da fronteira, que morem em cidades fronteiriças, a ingressarem em municípios nacionais fronteiriços, desde que identificados, para frequentarem estabelecimentos de ensino. Nesse caso, o estrangeiro recebe documentação especial que possibilite seu trânsito limitado ao município em que se encontra o estabelecimento de ensino. O texto deixa explícito que isso não confere direito de residência:

Art. 21. Ao natural de país limítrofe, domiciliado em cidade contígua ao território nacional, respeitados os interesses da segurança nacional, poder-se-á permitir a entrada nos municípios fronteiriços a seu respectivo país, desde que apresente prova de identidade.

§ 1º Ao estrangeiro, referido neste artigo, que pretenda exercer atividade remunerada ou frequentar estabelecimento de ensino naqueles municípios, será fornecido documento especial que o identifique e caracterize a sua

condição, e, ainda, Carteira de Trabalho e Previdência Social, quando for o caso.

§ 2º Os documentos referidos no parágrafo anterior não conferem o direito de residência no Brasil, nem autorizam o afastamento dos limites territoriais daqueles municípios. (Brasil, 1988).

Já o artigo 48 reforça que os estrangeiros admitidos na condição de permanente, temporário ou asilado, somente podem ser matriculados em estabelecimentos de ensino de qualquer grau se devidamente registrados.

Art. 48. Salvo o disposto no § 1º do artigo 21, a admissão de estrangeiro a serviço de entidade pública ou privada, ou a matrícula em estabelecimento de ensino de qualquer grau, só se efetivará se o mesmo estiver devidamente registrado (art. 30).

Por fim, o artigo 115, que trata da naturalização, cita que os estrangeiros que vieram ao Brasil antes da maioridade legal e fizeram curso superior em instituições brasileiras podem requerer a naturalização com o documento de identidade para estrangeiro, atestado policial de residência contínua e atestado policial de antecedentes se o pedido de naturalização for feito em até um ano após a formatura.

O Estatuto do Migrante de 1980 passou a ser rediscutido nos últimos anos, com a necessidade de responder ao contexto internacional e às mudanças da sociedade brasileira.

Em 2017, o senado brasileiro passou a discutir o projeto de lei do senador Aloysio Nunes Ferreira Filho, do PSDB (na época Ministro das Relações Exteriores do governo de Michel Temer). O texto está em votação e alteração no presente momento (maio de 2017), e caso aprovado representará importantes mudanças: por exemplo, o texto defende entre os princípios que regem a política migratória brasileira, o “acesso igualitário e livre aos serviços sociais, bens públicos, saúde, educação, justiça, trabalho, moradia, serviço bancário, emprego e previdência social” (Brasil, 1980)

CAPÍTULO II – A ESCOLA E A SOCIALIZAÇÃO

2.1. A heterogeneidade social e cultural

Sendo nossa sociedade marcada por uma estrutura inclusiva e democrática, apesar disso ainda não temos o reconhecimento e valorização de toda a nossa diversidade, gerando assim, preconceitos e discriminações. A educação é um trabalho que vai ao encontro da construção de uma sociedade democrática, a favor da valorização e reconhecimento da diversidade. Mesmo hoje, o conceito de diversidade é usado de diversas formas em diversos contextos (Bedani, 2006).

De acordo com Wood (2003), a palavra diversidade pode se referir, às vezes, a um conjunto de crenças. A crença da existência de grupos superiores e inferiores contribuiu para o estabelecimento de uma hierarquia, calcada em preconceitos e estereótipos. Haja vista a diversidade que está dada na sociedade, é preciso refletir como o mundo se relaciona com a mesma. Considerando que alguns grupos, no decorrer da formação da sociedade, têm desfrutado de privilégios que têm sido negados a outros.

O mesmo autor nos chama a atenção para o uso da palavra diversidade, que segundo ele, muitas vezes, pode ser vago e circundante. O conceito de diversidade pode ser usado como o restante ao especificar todos os grupos que vêm à mente, quando se tem por base os grupos dominantes. Pode ser usado também como diversidade cultural, acarretando a esse termo uma sentença condensada para a grande banalidade de que o mundo é um lugar grande, cheio de variedade humana.

Pensando numa educação que reconheça e valorize a diversidade multicultural, Paulo Freire (2005) nos mostra um caminho, ao deslocar o centro da reflexão da educação, centralizando os chamados despossuídos, que se encontram na exterioridade, para poder pensar o processo educativo. Desta forma, Paulo Freire não realiza uma troca de posição nos processos educativos, o excluído colocando-o no centro. O exterior passa a fazer parte da totalidade, buscando também a humanização.

Paulo Freire (2005) nos chama a atenção para pensar em educação como formação humana, como processo de produção dos seres humanos, em toda sua diversidade, como sujeitos. Com a possibilidade de o não ser também ser. Não somos seres de adaptação, mas somos seres de transformação, uma vez que o processo

educativo não pode se limitar a transmitir, a depositar os conhecimentos, deve ser um processo de libertação.

Segundo Bedani (2006), a educação deve formar para a diversidade. Formar para o respeito a essa diversidade. Atualmente há uma imprecisão, ou uso irrestrito e crescente do conceito de diversidade na educação, mas o que precisamos entender é que não devemos somente “incluir” a diversidade na escola, mesmo porque a diversidade está dada na realidade, o que precisamos é reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade, o diferente.

2.2. Como evitar o preconceito e a discriminação

De origem latina, a palavra preconceito (*praejudicium*) demarca o prejuízo social que, em alguma medida, é vivenciado pela pessoa alvo da ação preconceituosa. Na base do preconceito estão as crenças sobre características rígidas e universais que são atribuídas a pessoas ou a grupos. Em outras palavras, o preconceito é uma atitude negativa baseada em generalizações e estabelecida na dimensão da crença, dos juízos de valor, do afeto e não do conhecimento (Bobbio, 2011).

Essas opiniões, crenças, teorias admitidas sem ser analisadas influenciam o modo, às vezes inconsciente e ingênuo, como as pessoas agem diante de grupos em situação de vulnerabilidade e comumente estigmatizados. Segundo o mesmo autor, três dimensões parecem sustentar os preconceitos: a social, a afetiva e a cognitiva. Entre os fatores sociais, podem-se destacar as injustiças sociais, o senso de identidade social, a conformidade e o suporte institucional. No caso dos fatores emocionais, podem estar vinculados à frustração-agressão e à personalidade autoritária, enquanto no caso dos fatores cognitivos podem estar situados na categorização, nos estímulos que capturam a atenção e a atribuição de causalidade.

O poder e a força do preconceito advêm, portanto, do conjunto de ideias genéricas, pré-estabelecidas e mantidas na e pela sociedade. A atitude preconceituosa é, pois, fomentada no contexto histórico e cultural de percepção da diversidade humana no qual se sustenta frequentemente a ideia dicotômica da inferioridade e da superioridade, do eficiente e do deficiente, do dominado e do dominante.

Já o termo discriminação (do latim *discriminatio*) significa separar, apartar, distinguir; ação cujo ponto de partida reside nos modelos de compreensão da diversidade humana disponíveis socialmente e nos afetos positivos ou negativos que tais cognições suscitam. Geralmente, a conduta (ação ou omissão) da pessoa preconceituosa, baseada em cognições injustas e injustificáveis, infringe os direitos sociais do indivíduo alvo da discriminação (Japiassú & Marcondes, 2006).

A discriminação é, portanto, um comportamento manifesto, geralmente por uma pessoa preconceituosa, através da adoção de padrões de preferência em relação aos membros do próprio grupo e/ou de rejeição em relação aos membros de grupos externos (Albuquerque, 2007). Este autor pontua que, na atualidade, muitas vezes, o preconceito e a discriminação têm se apresentado de forma distinta, ou seja, em muitas ocasiões quem discrimina pode ser uma pessoa que professa valores igualitários e que se vê como alguém desprovido de preconceitos. Esse novo estilo de discriminação opera de uma forma bastante sutil, sem que o percebido se dê conta ou tenha a intenção deliberada de discriminar ao outro e sem que o alvo da discriminação se sinta em condições de reagir de forma semelhante a que provavelmente reagiria se fosse objeto de uma discriminação ostensiva.

As várias formas em que o ato discriminatório se manifesta traz danos, às vezes irreversíveis, para o discriminado, pois lhe atingem a identidade, os direitos de pessoa humana, as oportunidades de interagir socialmente e de contribuir com a construção de bens socioculturais. Leite e Ferreira (2008) pontuam que uma das formas de discriminação mais comum, é a rejeição verbal, que se manifesta por meio de comentários ácidos, anedotas ou mesmo, insultos verbais.

Somente uma educação inclusiva e de respeito às diferenças pode mudar o cenário de preconceito e discriminação que possa existir no ambiente escolar. Isto exige dos gestores e educadores, uma formação que permita transmitir aos educandos, a necessidade de se respeitar as diferenças e os diferentes.

2.3. A Língua como Meio de Comunicação e expressão da identidade

O linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913) caracterizou língua como um sistema abstrato de signos inter-relacionados, de natureza social e psíquica, partilhados por membros de uma comunidade linguística. Hoje é aceite o princípio geral de que a língua é uma atividade sociointerativa, histórica e cognitiva e não apenas um sistema de regras ou um simples instrumento de comunicação. Ela é definida como um sistema cognitivo heterogêneo que pode ser influenciado por variáveis sócio-históricas, socioculturais e geográficas. A língua pode ser expressa através de duas modalidades: a fala e a escrita. Em termos gerais pode-se dizer que a língua falada é mais informal do que a língua escrita, embora estudos mais recentes têm mostrado que essa dicotomia não é tão polarizada quanto parecia. É desfeito o mito da supremacia da escrita sobre a fala (Souza, 2007).

De acordo com Marcuschi (2001, p. 9) “falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação”. Isso nos mostra que, tanto a língua falada quanto a língua escrita são regradas, sistemáticas e capazes de expressar tudo o que podemos pensar.

Quanto à sua essência, as línguas são fenômenos inerentes ao ser humano e semelhantes a ele próprio: sistemáticos porém complexos, arbitrários, irregulares, mostrando um acentuado grau de tolerância a variações, repletos de ambiguidades, em constante evolução aleatória e incontrolláveis. Quanto à sua função, as línguas podem ser definidas “como sistemas de representação cognitiva do universo através dos quais as pessoas constroem suas relações” (Lyra, 2010, p. 46).

O fato das línguas saírem de suas nações de origem e se espalharem entre novos povos, é comum na história, como também o de que, em consequência deste processo, elas são frequentemente faladas por grupos que têm culturas muito diferentes daquelas dos falantes originais. Pelo menos desde Franz Boas (1911), parece haver consenso de que em muitos contextos ou situações, haverá muito pouca congruência entre a língua e afiliação étnica, ou seja, a língua francesa pode ser usada por diversos povos que foram colonizados pela França, ou a língua portuguesa como língua materna de muita gente

que nasceu em Angola ou Moçambique, ou por brasileiros, não sendo necessariamente os falantes do local de origem daquela língua (Lyra, 2010).

A linguagem sempre fora primordial para a comunicação entre os povos, porém para além de possibilitar apenas o entendimento entre os falantes, por meio dela o ser humano tem condições de se conhecer a si próprio e o mundo ao seu redor, pelo contato com o outro. Assim como a evolução do ser humano desde os primatas primitivos, a linguagem humana também evoluiu ao longo da história, está em transformação atualmente, e continuará, por conseguinte, em constante mudança no futuro (Andrade, 2009).

Desde a gesticulação do corpo ou a utilização de sinais pelos hominídeos primitivos até o início da fala articulada pelo *Homo Sapiens*, o contato com outros povos, outras tribos, já ocorria, seja pela necessidade de comercializar seus produtos ou até mesmo pela troca ou casamento de filhas com os povos vizinhos, ocasionando o convívio com a língua do outro, do estrangeiro, possibilitando que novas palavras, expressões, vocabulários fossem acrescentados à língua nativa daquele povo. Em suma, o aprendizado de línguas estrangeiras sempre aconteceu desde os primórdios da nossa história, não de forma ordenada, mas vivencial, visando o entendimento entre povos diferentes (Andrade, 2009).

Segundo Souza (2007), a língua em sua pluralidade possui uma infinidade de aspectos que tem sido profundamente estudada e pesquisada em diversos e diferentes trabalhos, todos com a intenção primária de conhecê-la melhor para que se possibilite uma comunicação eficiente. Para isso, segundo o autor mencionado, instituiu-se o ensino de língua materna nos ambientes educacionais com o objetivo de formar alunos que a utilizem de acordo com a situação de comunicação.

Segundo Fiorin (2004, p. 52) “a língua pode ser considerada uma instituição social, onde os seres humanos irão desenvolver ideologias, a fim de facilitar a mediação no processo comunicativo instalado entre si”. O domínio de uma língua é garantido pela inserção adequada do aprendiz em processos de alfabetização eficientes desde o início dos períodos programáticos escolares.

A alfabetização apresenta algumas diferenças do letramento, pois se encontra voltada mais para o processo de ensino-aprendizagem sistemático, considerando o

potencial de ler e escrever de cada indivíduo. É fato que a alfabetização é devidamente resultado da escolarização. Assim, o letramento se encontra baseado no desempenho da escrita de cada indivíduo sobre determinado grupo social, considerando principalmente os fatores influenciáveis na sociedade (Santos, 2007).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa - PCN, o letramento pode ser compreendido como:

(...) produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever (Brasil, 1997, p. 21).

O termo letramento é utilizado por diversos estudiosos que visa à definição deste processo referente ao ato de desenvolver habilidades de leitura e escrita nas atividades sociais e profissionais. O surgimento deste termo apresenta forte ligação com a necessidade em explicar as novas demandas da sociedade, cada vez mais focada na escrita, exigindo dessa forma maior habilidade de adaptação para as mudanças na língua (Santos, 2007). Essas transformações exigiram que a sociedade mantivesse um aprendizado mais consistente e acelerado, onde os indivíduos devem se manter atualizados, já que o letramento é considerado pelo mesmo autor mais complexo do que a alfabetização.

A relação entre alfabetização e letramento pode ser analisada através da visão de Ribeiro (2003, p. 91):

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se Letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos.

Ao analisar a diferença existente entre a alfabetização e o letramento, afirma-se que a questão não envolve apenas o ato de falar corretamente ou não. O sentido é muito mais amplo, já que a maneira de falar e utilizar a linguagem tornam-se mais precisos para o letramento do que para a alfabetização (Santos, 2007).

O processo de comunicação do ser humano, segundo este autor, exige que os indivíduos tenham suas falas e escritas organizadas de forma a alcançar o melhor sentido possível para as palavras, havendo principalmente a coesão. O aprendiz acima

de tudo precisa estar apto para identificar as variedades linguísticas, assim como os registros da língua oral, essencialmente quando precisam se integrar com outros indivíduos num contexto onde as circunstâncias devem ser relevadas para a utilização eficiente da linguagem. Entende-se, então, que falar e escrever adequadamente é alcançar o resultado pretendido.

Neste sentido, o letramento se torna o sentido mais relevante da alfabetização, apresentando o potencial de designar práticas mais usuais para o processo de leitura e escrita.

A entrada da pessoa no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever. Além disso, o aluno precisa saber fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita. Ou seja, para entrar nesse universo do letramento, ele precisa apropriar-se do hábito de buscar um jornal para ler, de frequentar revistas, livrarias, e com esse convívio efetivo com a leitura, apropriar-se do sistema de escrita (Soares, 2003, p. 1).

Através da afirmação acima é possível compreender que o letramento permite que o aprendiz avalie e aprecie a escrita, adquirindo hábitos de leitura através da apropriação de técnicas de alfabetização. As condições que auxiliam o aprendiz na obtenção do saber são disponibilizadas pela escola, merecendo a leitura um lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem, sendo que ao mesmo tempo tem se demonstrado um dos desafios mais importantes para as instituições educacionais (Op. cit.).

É preciso considerar que a escolarização do aluno, segundo Santos (2007), envolve atividades formais e institucionais de ensino, responsáveis por construir um indivíduo com capacidades integrais, tendo a alfabetização como uma de suas vertentes e atribuições do sistema educacional. As propostas pedagógicas da escola consideram a alfabetização como uma habilidade restrita de cada aluno.

Baseado nesses princípios, afirma-se que as escolas consideraram todos os envolvidos no processo de alfabetização, mesmo as pessoas com maior ou menor nível de escolarização. O importante é fazer com que a escrita seja inserida no ambiente sociocultural (Santos, 2007).

Bagno (2007), considera-se que em toda a vida, o ser humano passa por um processo aprendido por meio de ligações com outros indivíduos havendo, assim, uma troca cultural que contribuía para sua evolução. Dessa maneira, o homem está aberto

para a troca de experiências, sendo que cada vez que amplia o seu potencial de se relacionar, aperfeiçoa o seu vocabulário e sua capacidade de gerar imagens e desenvolver sons.

Neves (2011) pontua que, no que tange a aprendizagem de uma língua, pode-se dizer que compreender verdadeiramente um idioma é bastante complexo, afinal o conhecimento do léxico e da ortografia só é alcançado quando o aprendiz consegue pronunciar e escrever as palavras corretamente, sendo possível desenvolver frases de acordo com o contexto social, cultural e comunicativo ao qual se encontra inserido. Com isso, as particularidades gramaticais e seus significados também precisam ser entendidos, a fim de integrar o indivíduo com a língua pretendida, sendo possível vivenciar cada situação comunicativa.

2.4. A inclusão escolar de crianças imigrantes/refugiadas

A tendência para a crescente diversidade dos fluxos migratórios internacionais, baseados em questões econômicas e sociais, constitui um dos principais agentes de transformação das sociedades e dos territórios do futuro. No que concerne ao Brasil, a situação não é diferente. O processo de crescimento econômico pelo qual o país vinha atravessando nas últimas décadas e a consolidação da democracia têm atraído mais imigrantes em diferentes condições, sejam elas por imigração econômica, por questões humanitárias ligadas aos desastres naturais ou refúgio (Moreira, 2012).

Segundo este autor, a questão do refúgio é muito antiga e acompanha a humanidade desde sempre. Seja por questões políticas, religiosas, sociais, culturais, de gênero ou por desastres naturais, milhares de pessoas têm que abandonar sua terra natal, sua casa, em busca de refúgio em outros países. No início da história do refúgio, a proteção costumava ser assegurada por motivo de perseguição religiosa, conseqüentemente, era geralmente concedida em templos religiosos, onde os perseguidos podiam se proteger dos perseguidores.

A partir da Revolução Francesa, com o surgimento dos ideais de igualdade e da proteção dos direitos individuais, inicia-se a consolidação do refúgio. Porém, naquela época, esse *status* era concedido a criminosos políticos, além de servir para a extradição

de criminosos comuns. Com o avanço das relações entre os Estados, tornou-se inadmissível a proteção de criminosos, remontando, assim, a concepção de refugiado aos indivíduos perseguidos e não mais a criminosos comuns (Barreto, 2010). Esses dados históricos ajudam a explicar, de alguma forma, a carga cultural negativa trazida pela palavra refugiado ainda nos dias atuais.

Durante e depois da Segunda Guerra Mundial, a questão do refúgio tomou proporções gigantescas devido à quantidade de pessoas forçadas a abandonarem suas pátrias, a maioria fugindo da perseguição nazista e do caos criado pela guerra (Hall, 2013). No entanto, é a partir de 2011 que o número total de refugiados no mundo cresce de maneira acelerada. Até o final de 2015, havia no mundo um total de 65,3 milhões de pessoas deslocadas por conflitos e guerras (ACNUR, 2016). No Brasil, “as solicitações de refúgio cresceram 2.868% nos últimos cinco anos. Passaram de 966, em 2010, para 28.670, em 2015” (ACNUR, 2016, p. 1).

No Brasil, na última década, tem havido um aumento considerável no número de pedidos de refúgio e na solicitação de vistos humanitários (ACNUR, 2016). Essa população, de grande diversidade linguística e cultural, enfrenta problemas de diversas ordens e a barreira linguística é recorrentemente referida como um dos impedimentos para a integração, além de ser um fator que promove mal-entendidos e alimenta o preconceito entre quem chega e quem acolhe. Normalmente, os refugiados enfrentam, além de dificuldades com a língua, a religião, a cultura e os costumes locais, problemas financeiros, emocionais, de saúde e o preconceito de algumas pessoas (Moreira, 2012).

As organizações de apoio a imigrantes e refugiados no Brasil, como Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), Conselho Nacional para Refugiados (CONARE), Cáritas Rio de Janeiro, Cáritas São Paulo e o Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH), trabalham para atender as necessidades trazidas por pessoas em situação de imigração ou refúgio, mesmo no que concerne à aquisição da língua portuguesa, para que estas possam se integrar na sociedade de maneira satisfatória. Não saber o idioma é a maior barreira para integração e inserção na sociedade de acolhimento. Porém, as ínfimas ações desenvolvidas para atenderem a necessidade de aquisição da língua portuguesa ainda não atendem minimamente a demanda (Moreira, 2012).

Nessa situação de imigração forçada, como a busca por refúgio, o mesmo autor acredita que aprender a língua do país de acolhimento favorece a inclusão social e profissional de imigrantes. Esse conhecimento gera maior igualdade de oportunidades para todos, facilita o exercício da cidadania e potencializa experiências enriquecedoras para quem chega e quem acolhe.

No entanto, segundo Barreto (2010), para que haja integração local duradoura dos refugiados e imigrantes, há necessidade de envolvimento dos poderes locais, da sociedade civil, do setor privado e das universidades e instituições de ensino, na construção de uma ideologia de acolhimento e na implantação de programas que facilitem a integração total dos indivíduos na esfera social. Esses programas devem incluir instrução profissional para aqueles que não possuem, que poderia ser oferecida principalmente pelos Institutos Federais de Educação e Tecnologia - posto que são instituições de ensino que promovem a educação profissional de jovens e adultos – mas, sobretudo, apoio no que se refere ao aprendizado da língua e dos elementos socioculturais da sociedade que os acolhe.

Para o autor, no que concerne às crianças, há o direito por parte das/os refugiadas/os de matricularem seus filhos na escola pública. Nesse ambiente, as crianças imigrantes aprendem a língua pelo convívio no contexto social de interação com outras crianças, em consequência de não contarem com apoio pedagógico especializado ou cursos específicos para aquisição da língua. Similarmente, os adultos enfrentam problemas com a inserção à sociedade, uma vez que não falam a língua local. Além disso, é mais difícil para os adultos adquirirem a língua no convívio e na interação social e, por isso, deveriam contar com acesso a cursos específicos de ensino de língua de acolhimento.

A educação é uma parte vital do processo de integração local dos refugiados e é um direito garantido pela legislação internacional e brasileira. Por esse motivo, a Convenção de 1951³ estabelece que aos solicitantes de refúgio e aos refugiados deve-se conceder o mesmo tratamento garantido aos nacionais com relação à educação primária, conforme o seu artigo 22 (Estatuto dos Refugiados, 1951). A legislação brasileira de

³ A Convenção das Nações Unidas Relativa ao Estatuto dos Refugiados, (Convenção de 51) foi adotada aquando da Conferência das Nações Unidas dos Plenipotenciários, em 28 de Julho de 1951, e entrou em vigor a 21 de Abril de 1954.

refúgio, em seu artigo 44, reconhece o direito dos refugiados de terem acesso à educação (Brasil, 1997).

Diante do exposto, estarão as nossas escolas preparadas para acolher as crianças refugiadas/imigrantes? Os professores estarão preparados para esta nova realidade? No próximo capítulo serão abordadas estas questões.

CAPÍTULO III – OS PROFESSORES E O MULTICULTURALISMO

A formação contínua de professores assume uma importância crucial. Por aqui pode passar um esforço de renovação, com consequências para os programas de formação inicial, o estatuto da profissão, a mudança das escolas e o prestígio social dos professores.

(Nóvoa, 1992, p. 67)

3.1. O papel do professor perante a diversidade cultural

Pode-se definir cultura como um conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos e costumes, que distinguem um grupo social. Pode-se dizer também que é uma forma ou etapa evolutiva das tradições e valores intelectuais, morais, espirituais de um lugar ou período específico. É que ela está intimamente ligada à língua e vice-versa, pois a língua é a fonte de expressão da cultura de um povo. Por isso mesmo, surgem problemas em nossa sociedade devido à falta de compreensão ou aceitação dos costumes e modo de vida de nossos interlocutores (Lyra, 2010).

Segundo Lyra (2010) e de acordo com algumas definições antropológicas, cultura é um conjunto de características e padrões de comportamento aprendidos e compartilhados por um grupo de pessoas. Uma cultura é adquirida por um determinado indivíduo através de seus parentes e de outros membros de sua comunidade e também através de vários agentes externos tais como livros e programas de televisão. As pessoas não nascem com uma determinada cultura, mas sim, com o potencial para adquiri-la, ou seja, com a capacidade e habilidade de assimilação através da observação, imitação e da criação individual.

O conceito de cultura pode ser abordado em seis tópicos: cultura como algo distinto da natureza, cultura como conhecimento, cultura como comunicação, cultura como sistema de mediação, cultura como um sistema de práticas e cultura como um sistema de participação. No primeiro caso, a cultura é distinta da natureza humana, porque as pessoas não nascem com uma predisposição de seguir os padrões de uma determinada cultura, mas aprendem essa cultura com o convívio em sociedade (Duranti, 1997).

A ideia da cultura como algo diferenciado da natureza já era defendida por Franz Boas, que foi influenciado pela filosofia de Immanuel Kant, como também outros filósofos idealistas do século XIX. De Kant, Boas certamente adotou a ideia de que o

nosso intelecto é a força maior para a nossa compreensão do mundo. Quanto à cultura como conhecimento, nosso segundo tópico, podemos dizer que, se ela é aprendida, pode ser encarada como termos de conhecimento do mundo. Vale notar que a cultura não é um fenômeno. Ela não consiste em coisas, pessoas, comportamentos ou emoções isoladamente. Na verdade, é uma organização de todas essas coisas. Ela é a forma como as pessoas têm essas coisas em suas mentes, a maneira como elas percebem, relacionam e interpretam tais coisas (Lyra, 2010).

Dizer que cultura é comunicação, nosso terceiro caso, significa dizer que ela é vista como um sistema de signos; é a teoria semiótica da cultura. Em sua versão mais simples, esta visão nos mostra que a cultura é uma representação do mundo, uma maneira de dar lógica à realidade pela sua concretização em histórias, mitos, descrições, teorias, provérbios, produtos artísticos, etc. Em suma, acreditar que cultura também é comunicação, significa também dizer que a teoria e a visão de mundo das pessoas, precisam ser comunicadas, para que sejam vividas (Duranti, 1997).

O conceito de cultura como sistema de mediação, o quarto tópico, conforme o autor supracitado, tem a ver com a crença de que o uso cotidiano da língua se dá ao mesmo nível do uso comum que fazemos de outros objetos que nos rodeiam na sociedade em que nós nascemos e na qual vivemos. A cultura organiza os modos como vamos utilizar essas ferramentas linguoculturalmente de acordo com a situação e o contexto.

No quinto caso, a cultura como um sistema de práticas pode ser explicado através do pensamento de Bourdieu (1990), que se refere à teoria da prática, pela maneira como a prática se constitui, contrária ao materialismo positivista para o qual os objetos do conhecimento são construídos e não gravados passivamente e também contrária ao idealismo intelectualista, cujo princípio de construção é o sistema de ordem estruturada, o hábito, formado pela prática e sempre orientado rumo a funções práticas.

Já o conceito de cultura como sistema de participação, nosso sexto e último caso, é relacionado com o conceito de cultura como sistema de práticas e baseado na suposição de que qualquer ação no mundo, incluindo a comunicação verbal, tem uma qualidade inerentemente social, participativa e coletiva. Esta é uma noção prática de cultura, por procurar saber como a língua é usada na vida real, pois falar uma língua

significa interagir com um mundo que é sempre maior do que nós como falantes individuais, e até mesmo bem maior do que o que podemos ver e tocar em qualquer situação vivenciada (Lyra, 2010).

Em todas as concepções apresentadas, segundo Lyra, (2010), a língua tem um papel fundamental. Ela também nos dá um elo prático entre o pensamento intrapessoal e o comportamento público. Numa sociedade multicultural, é o instrumento mediador para o entendimento mútuo entre diferentes partes. Em nossos dias, a pluralidade cultural é uma realidade no cotidiano das pessoas que moram principalmente nas cidades grandes. Esta é uma situação desafiadora e obriga a sociedade a procurar ter uma compreensão maior de um contexto cultural que é diferente de sua própria realidade.

De um certo modo, o problema da pluralidade cultural também se reflete na escola, não sendo um problema exclusivo do Brasil, mas também ocorrente em vários países do mundo. Sabemos que a maioria das nações de hoje são multiculturais e multilíngues; mesmo assim, a maioria dos sistemas educacionais são monolíngues privilegiando, conseqüentemente, uma só cultura. É claro que a diversidade cultural em sala de aula não deveria ser necessariamente problemática, pois sabemos que as crianças se adaptam rapidamente a diferentes sistemas culturais e linguísticos (Lyra, 2010).

Muitas vezes, segundo Richter (2008), essas diferenças culturais estão associadas (sejam elas de fato ou só na percepção) com a prevalência de uma cultura sobre a outra. Uma sala de aula transcultural torna-se o lugar onde a diversidade étnica é permeada pela diversidade de acessos e oportunidades. O autor supracitado pontua que é nesta situação que a desigualdade educacional e o colapso comunicativo geralmente ocorrem. Normalmente os professores são associados com o grupo culturalmente dominante e alguns ou quase todos os alunos vêm dos grupos desfavorecidos ou de minorias.

Trazendo essa discussão para a nossa realidade, reflete-se que a diversidade cultural brasileira é resultante das diferentes culturas trazidas para o Brasil (negra, portuguesa, japonesa, italiana, alemã, etc.), além daquela aqui já existente, desde a origem de sua constituição histórica (nos anos de 1500), a indígena. Embora tenham ocorrido os fenômenos da miscigenação, aculturação, globalização e exclusão social,

essa diversidade está presente nas diferentes raízes étnicas do nosso país, nas diversas manifestações culturais e nas desigualdades entre as classes sociais (Conrado, 2009).

Considerando que o multiculturalismo brasileiro é preponderantemente determinado pela condição social das diferenças de classe, e esta se relaciona, em nossa cultura, às questões de raça e gênero, como expõe Richter (2008), o professor deve trazer ao centro das reflexões as vozes e culturas negadas e silenciadas nos currículos. Deve ser explicitada a visão preponderante e a outra, com a finalidade de construir, junto aos seus membros, uma autoimagem positiva.

3.2. A formação dos professores na temática multicultural

O termo multicultural tem sido utilizado como sinônimo de pluralidade cultural ou diversidade cultural, indicando as múltiplas culturas hoje presentes nas sociedades complexas (Ritcher, 2008). Freire (2006, p. 157) ainda complementa dizendo que,

É preciso reenfatar que a multiculturalidade como fenômeno que implica convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética no respeito às diferenças.

Essa pluralidade cultural, que se evidencia hoje na sociedade e no contexto escolar, pode manifestar-se nos conflitos como, por exemplo, a ocorrência de práticas discriminatórias e excludentes. Exemplo comum dessas práticas se dá quando o professor exige do aluno o domínio de um determinado conteúdo, sem levar em consideração o contexto sociocultural no qual ele está inserido (Conrado, 2009). Neste caso, é recomendável que estes alunos beneficiem de atividades pedagógicas suplementares, no sentido de permitir ultrapassar as dificuldades.

Segundo este autor, uma das explicações das causas dessas práticas discriminatórias e excludentes é o confronto, no espaço intraescolar, de, no mínimo, duas culturas: a cultura erudita e etnocêntrica (de domínio do professor), veiculada nos conteúdos programáticos e identificada com as camadas dominantes da população, e a cultura popular (presente no contexto cultural dos alunos, principalmente de escolas públicas), marginalizada e ausente das práticas pedagógico-curriculares da escola.

Soma-se a essa realidade o peso das expectativas e estereótipos de professores com relação aos alunos das camadas populares e dos alunos em relação aos professores.

Daí, a relevância de uma formação para a diversidade cultural, em todos os grupos culturais, na medida em que o objetivo é a transformação de uma sociedade hierarquizada econômica e culturalmente para uma sociedade de respeito pela diversidade cultural, que deve ser entendida como um enriquecimento mútuo e não como um mal que deve ser evitado. Sendo assim, essa formação multicultural de professores deve buscar uma prática curricular que possibilite e facilite a interculturalidade, ou seja, a aproximação dos códigos da cultura erudita com a cultura popular, a ser realizada tanto em escolas ou noutras instituições culturais de contextos sociais dominantes, como também entre os alunos das camadas populares e menos favorecidas economicamente.

Os desafios, segundo Conrado (2009), podem se apresentar ao educador como obstáculos intransponíveis, tornando a convivência e a comunicação mais difíceis de serem vivenciadas, tanto pelos professores como pelos alunos discriminados. Por outro lado, tais desafios podem ser vistos como possibilidades de enriquecimento e renovação das práticas pedagógicas, na criação de oportunidades mais igualitárias a todos(as), através de um currículo que contemple tal diversidade, bem como uma preocupação no respeito às diferenças, construindo uma nova ética.

Através de estudos críticos sobre Programas de Formação de Professores em universidades dos Estados Unidos, Zeichner (1993) apresenta um quadro sintético das principais estratégias tratadas na literatura sobre a formação de professores para a diversidade cultural. No que se refere à instrução de futuros professores, destaca:

a) O uso de várias estratégias de instrução sensíveis às diferenças culturais e linguísticas que permitam aproveitar o saber e as experiências culturais dos alunos, citando, como exemplo, os métodos do ensino assistido baseados em Vygotsky;

b) A variedade de métodos de avaliação, baseados num currículo culturalmente sensível, alertando para a “forma como métodos convencionais de avaliação discriminam os alunos oriundos de minorias étnicas e linguísticas” (p. 105).

A seleção de conteúdos curriculares deve facilitar ao estudante a compreensão objetiva da realidade em que está inserido, o que deve possibilitar uma ação consciente

e segura no mundo, promovendo, ao mesmo tempo, a ampliação de seu universo cultural, formando sujeitos autônomos, críticos, criativos e tolerantes face às diversidades culturais.

Nessa perspectiva, ao relacionar a cultura e o currículo, este pode ser entendido como:

Uma seleção da cultura ou como um conjunto de práticas que produzem significados, ou ainda, como o espaço das lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político, expressando visão de mundo, projeto social e verdades” (Candau & Moreira, 2006, p. 95).

Para vivenciarmos currículos multiculturalmente planejados, é necessária uma nova postura do professor, que consiste na ruptura do daltonismo cultural e da visão monocultural, ou seja uma nova postura do professor/educador que se traduza no reconhecimento e acolhimento da diversidade cultural, sem a hierarquizar, mas interrelacioná-la na escola.

A educação multicultural é definida por Banks (2004) como um campo constituído por cinco dimensões. As dimensões foram estabelecidas a partir das pesquisas, observações e trabalho de campo realizados pelo autor, em meados do século passado. São cinco as dimensões da educação multicultural: integração de conteúdo; processo de construção de conhecimento; redução do preconceito; pedagogia da equidade e; cultura escolar e estrutura social de autonomia. Na sequência, uma síntese destas dimensões:

a) Integração de conteúdo: está relacionada à utilização de exemplos, dados e informações de uma variedade de culturas e grupos para ilustrar conceitos importantes, princípios, generalizações e teorias em temas e disciplinas. Foca na discussão de que tipo de informação deveria ser incluída no currículo (se deve ser ensinado como um curso separado ou como parte do currículo principal).

b) Processo de construção de conhecimento: consiste em métodos, atividades e questões que os professores utilizam para ajudar os estudantes a perceber, investigar e determinar como questões culturais implícitas, quadros de referência, perspectivas dentro de uma disciplina influenciam as formas com que o conhecimento é construído. Quando o processo de construção do conhecimento, é implementado na classe, os professores ajudam estudantes a compreender como o conhecimento é criado e como é

influenciado por posições étnicas, raciais e de classe social de indivíduos e grupos. Os estudantes poderiam analisar como o processo de construção do conhecimento em ciência tem perpetuado o racismo, como, por exemplo, as teorias genéticas e o Darwinismo.

c) Redução do preconceito: esta dimensão da educação multicultural descreve as características das atitudes raciais de estudantes e estratégias que podem ser utilizadas para ajudá-los a desenvolverem atitudes e valores mais democráticos.

d) Pedagogia da equidade: uma pedagogia da equidade existe quando professores modificam sua prática com o objetivo de facilitar o desenvolvimento acadêmico de estudantes de diversos grupos, racial, cultural, étnico e de gênero.

e) Cultura escolar e estrutura social de empoderamento: esta dimensão da educação multicultural envolve a reestruturação da cultura e organização da escola para que estudantes de diferentes grupos raciais, étnicos, e de gênero vivenciem a equidade. Esta dimensão deve ser examinada e discutida com todos os profissionais da escola e envolve uma análise da cultura latente e manifesta da instituição que determine em que medida ela favorece ou dificulta a equidade educacional.

O autor referido compreende que estas cinco dimensões compõem apenas uma tipologia, um esquema que não descreve a realidade escolar, mas exemplifica e auxilia educadores na compreensão de todos os aspectos que envolvem a proposta de educação multicultural, que não se limita, por exemplo, à integração de conteúdos, que é apenas um importante aspecto da proposta.

3.3. A importância dos projetos pedagógicos na inclusão da multiculturalidade

Considerando as características dos espaços educativos da atualidade, por suas diversidades culturais e espaços multiculturais, ressalte-se que não satisfaz somente o reconhecimento de que existem diferenças entre os sujeitos-educandos. É necessária a realização de políticas e práticas que considerem essas diferenças presentes no espaço escolar (Carrano, 2008).

Diante disto, levanta-se o seguinte questionamento: sendo a escola um espaço multicultural, quais as implicações dessa realidade na formação do professor e na

prática pedagógica? Ou melhor, que formação é demandada a partir dessa perspectiva? Inicialmente, faz-se necessário contextualizarmos a referida diversidade na realidade escolar. De uma forma geral, os analistas educacionais falam de uma crise da escola que se acentua quando tratamos dos jovens e adultos. Para Carrano (2008, p. 183), a causa da crise reside “(...) numa ignorância relativa da instituição escolar e de seus profissionais sobre os espaços culturais e simbólicos nos quais os jovens se encontram imersos”.

No momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e inquietudes das crianças e jovens.

Para Carrano (2008) há uma incomunicabilidade entre os sujeitos escolares. Os professores rotulam os alunos de desinteressados, indisciplinados, violentos, baixa cultura, etc. Estes, por sua vez, alegam que os professores são despreparados, sem didática, autoritários, com aulas chatas e sem sentido prático. Para o autor, essa realidade emerge num contexto socioeconômico no qual a escolarização das novas gerações se massificou e, ao mesmo tempo, deixou de representar garantia de inserção social e profissional, fazendo da escola pública um espaço de improvisação e precariedade.

Nesse sentido, segundo o autor citado, os professores precisam se esforçar no sentido de compreender os sentimentos dos jovens no tempo presente, o que pode resultar em práticas e políticas que possibilitem que encontrem sentido nos tempos escolares e gosto pelos mesmos. O autor sugere algumas linhas gerais para elaboração de currículos multiculturais na escola e na formação docente, conforme Quadro 01:

Quadro 01: Proposta para a elaboração de currículos multiculturais na escola.

1 - Que o trabalho curricular procure articular a pluralidade cultural mais ampla da sociedade à pluralidade de identidades presente no contexto concreto da sala de aula, através do engajamento dos docentes e discentes no exame da inserção de suas identidades culturais nesse quadro mais amplo, analisando as desigualdades, os silêncios e as exclusões nele presentes e através da pesquisa dos universos culturais dos estudantes.
2 - Insistir para que a educação multicultural não seja reduzida ao espaço de uma disciplina a ser incluída no currículo e definir estratégias adequadas ao espaço multicultural na formação de professores.
3 - Que se destaque a importância do diálogo como elemento delineador de uma prática multiculturalmente orientada.
4 - Não privilegiar na formação docente os aspectos cognitivos em detrimento dos afetivos, mas considerá-los juntos.

Fonte: Carrano (2008) (adaptado)

A diferença não constitui preocupação nova para os educadores, tanto na prática pedagógica como em termos teóricos. Desta forma, apresentam-se apontamentos relevantes como eixos metodológicos na orientação da prática de sala de aula, o que se pode considerar na prática pedagógica docente de uma forma geral, segundo Candau e Leite (2007), como apresentamos no Quadro 02:

Quadro 02: Apontamentos importantes na orientação da prática pedagógica multi/intercultural.

a) O enfoque cultural impunha o reconhecimento da historicidade de todos os textos, contextos e sujeitos de que viéssemos a nos ocupar no planejamento e no desenvolvimento do curso.
b) A atenção à diferença não deveria e não precisaria implicar um menor cuidado com as questões de desigualdade; tal afirmação, contudo, não significava negar a tensão que reside na articulação entre as bandeiras de igualdade e do reconhecimento da diferença no cotidiano das instituições de ensino, o que veio a ser confirmado no desenvolvimento da experiência.
c) A sala de aula seria entendida como espaço de múltiplas narrativas, em que deveria predominar o diálogo e a troca de saberes.
d) A priorização, entre outras, da discussão sobre a linguagem, para além da sua suposta função de representação da realidade.
e) A valorização da oralidade dos alunos, bem como de suas experiências e saberes, o que representaria um passo concreto em termos de metodologia didática voltada para as questões das diferenças culturais.

Fonte: Candau e Leite (2007) (adaptado)

As autoras consideram que a sala de aula é um espaço carregado de significados, o que impõe relações assimétricas de poder, tanto entre professor/aluno, como entre os

próprios alunos, haja vista o processo ensino-aprendizagem não acontecer em um vácuo histórico e político. As autoras entendem que, não

(...) podemos supor horizontalidade entre as vozes discentes. Linguagem, objetos, gestos, roupas e postura de cada um/uma são textos cuja leitura não acontece de forma explícita, mas que apontam lugares de poder marcados socialmente para seus/suas portadores/as. (Candau & Leite, 2007, p. 749).

A prática pedagógica multi/intercultural somente será possível se nos libertarmos da perspectiva monocultural.

3.4. Desafio do séc. XXI

Dentro da temática desenvolvida até ao momento, um dos grandes desafios do século XXI é trabalhar a questão dos refugiados que tem se ampliado gradativamente devido a diversos conflitos políticos, religiosos, raciais, etc. A educação é um elemento chave no processo de esclarecimento e de combate às diferenças e ao preconceito contra os refugiados, isto torna-se relevante à medida em que este processo de “refúgio” alcançará novas gerações. A educação pode humanizar as diferenças (Lins, 2009).

Segundo Moreira (2012, p. 16) “A questão dos refugiados se situa no tema mais amplo das migrações internacionais, que abarca diversos grupos de migrantes, dentre os quais os migrantes económicos, deslocados internos, apátridas, asilados, além dos refugiados”.

A primeira distinção que se faz na literatura sobre migrações se refere aos migrantes voluntários, considerados como aqueles que se deslocam por vontade própria, guiados por inúmeros motivos (sobretudo, para aprimorar sua condição económica), e aos migrantes forçados ou involuntários, que não optam pelo deslocamento, mas são obrigados a migrar, independentemente de sua vontade, porque suas vidas se encontram em risco no país de origem. Os migrantes económicos são qualificados pela literatura, assim como migrantes voluntários que se deslocam para obter melhores condições de vida em outro país (Messina & Lahav, 2005).

Já os deslocados internos são classificados como migrantes forçados, mas são diferenciados dos refugiados por se movimentarem dentro de seus países, visto que não conseguem transpor as fronteiras nacionais, o que acontece em virtude de situações de conflito, de impedimentos geográficos e também de desastres ambientais. Este grupo

tem crescido significativamente ao longo dos últimos anos, demandando maiores iniciativas em termos de assistência e proteção internacional (Moreira, 2012).

Os apátridas, por sua vez, são tidos como aqueles que não possuem nacionalidade, ou seja, o vínculo jurídico-político que liga o indivíduo ao Estado-nação, tornando-o nacional e cidadão, portanto, portador de direitos e deveres frente à comunidade à qual pertence (Lyra, 2003).

Os exilados surgem como categoria distinta dos refugiados particularmente na América Latina, em que o instituto do asilo político (que pode assumir o tipo territorial ou diplomático) não se confunde com o instituto do refúgio. A tradição de asilo está associada aos regimes autoritários latino-americanos, de tal forma que o instituto surgiu como uma proteção à perseguição estatal, regulamentado na região com a Convenção sobre Asilo de 1928 e a Convenção sobre Asilo Político de 1933 e 1939. Na literatura internacional, em contrapartida, ambos os termos (*asylum*, *refuge*) são empregados de maneira intercambiante (Leão, 2010).

Importa mencionar que a categorização entre os grupos de migrantes é controversa, por se revelar altamente politizada, em virtude dos usos estratégicos e políticos que se fazem em torno das várias categorias e dos interesses que os norteiam. Essas categorias se mostram fluidas e se confundem na realidade. Nesse sentido, entendemos que esses grupos são formados por seres humanos que de fato necessitam de proteção, visto que o Estado de origem não foi ou não é mais capaz de provê-la, em maior ou menor medida (Messina & Lahav, 2005).

Afinal, se os migrantes econômicos se deslocam para melhorar sua situação econômica, salvo a esfera de decisão individual ou familiar, questões estruturais e conjunturais apontam que seu país não oferece condições de vida adequadas para eles e suas famílias. Isso se observa pelo fato de que a maioria dos migrantes internacionais provém de países em desenvolvimento, marcados por graves problemas socioeconômicos (Moreira, 2012).

Quanto aos deslocados internos, em caso de violentos conflitos inter ou intraestatais que impossibilitam a saída do território nacional, novamente se verifica a incapacidade por parte do Estado de garantir a vida e segurança da população local. No caso de catástrofes naturais, igualmente o Estado não pode mais assegurar-las, diante da

devastação gerada por forças da natureza. A remoção da comunidade local se faz necessária, assim, em termos temporários ou permanentes. Os desastres ambientais e os conflitos armados podem gerar sérios impactos na infraestrutura básica (escolas, hospitais, estradas, rede de saneamento e esgoto) do país, que precisará, portanto, ser reconstruído, para que os deslocados possam retomar suas vidas (Op. cit.).

O olhar crítico que se deve guardar sobre a construção de categorias que discernem grupos de migrantes também é válido para a categoria de refugiado. Os refugiados são categorizados como migrantes internacionais forçados, que cruzam as fronteiras nacionais de seus países de origem, em busca de proteção. Eles fogem de situações de violência, como conflitos internos, internacionais ou regionais, perseguições em decorrência de regimes políticos repressivos, entre outras violações de direitos humanos. Questões étnicas, culturais e religiosas, desigualdade socioeconômica, altos níveis de pobreza e miséria e, sobretudo, instabilidade política estão no centro dos fatores que levam às migrações de refugiados. Uma situação de violência originada por um conflito político pode acarretar outros tipos de problemas sociais e econômicos, de modo que os fluxos de refugiados podem apresentar causas que se tornam combinadas (Op. cit.).

A categoria de refugiado, tal qual construída pela definição do regime internacional, privilegiou, contudo, o caráter político que permeia esses deslocamentos, deixando de contemplar outros conceitos, como o de refugiado econômico e ambiental. No cenário atual, em que desastres naturais se tornam cada vez mais frequentes e assumem maiores proporções, a revisão da definição jurídica de refugiado se coloca em pauta, com o intuito de lidar com as movimentações ocasionadas por tais questões (Messina & Lahav, 2005).

Os fluxos de refugiados emergem, portanto, como uma questão de relevo internacional que demanda soluções, caracterizadas como provisórias ou duradouras: a instalação em estruturas denominadas de campos, a integração local, o reassentamento e o repatriamento de refugiados.

Os campos são frequentemente marcados por condições de vida precárias, em que a indefinição se faz presente. Os refugiados se situam no que se pode qualificar como limbo, desenraizados e desvinculados de seus países de origem, não acolhidos ou

inseridos na ordem social, cultural, económica e política dos que seriam países de destino. O destino desses refugiados, na realidade, é o próprio alojamento e confinamento nesses acampamentos. Muitas vezes localizados próximos a zonas fronteiriças, os campos encarnam como uma situação teoricamente transitória que pode se prolongar no tempo, tornando-se permanente (Loescher et al., 2008).

Já a integração local é o processo que se desenvolve quando o refugiado passa a se inserir em novo contexto, no país de destino, no seio da comunidade receptora. Segundo Crisp (2004), a integração local possui natureza multidimensional e se configura como um processo: legal, pelo qual os refugiados adquirem direitos no país receptor, econômico, pelo qual participam da economia local, e social, pelo qual passam a conviver com a sociedade do novo país onde residem.

Para o mesmo autor, este processo é desafiador e complexo, à medida que envolve diversos aspectos, não apenas jurídicos, sociais e econômicos, como colocado por Crisp (2004), mas também políticos e culturais. Políticos, à medida que, ao se garantirem direitos, é preciso pensar em participação no processo político. Culturais, tendo em vista que os refugiados passam a interagir num novo ambiente que pode apresentar traços culturais distintos de sua comunidade de origem. Quanto maior a proximidade cultural, social, linguística e étnica entre o país de origem e o de destino, em tese, esse processo se revela mais fácil e os resultados, mais promissores.

Ager e Strang (2008) concebem a integração como um processo dialético entre refugiados e sociedade receptora, que envolve não apenas agências burocráticas estatais como também atores não estatais que atuam no âmbito doméstico, a exemplo de ONGs e outras instituições públicas ou privadas. A integração ocorre, quando os refugiados passam a interagir com a sociedade receptora, convivendo com ela de modo aceitável, sem perder, contudo, seus laços culturais e identitários. A ideia é de que nacionais e estrangeiros ajustam seus comportamentos e atitudes entre si, demandando um esforço dos nacionais para entender o diferente e o direito do estrangeiro de manter seu repertório cultural. No sentido cultural, a noção de interação parece bastante apropriada. A integração se dá quando há não apenas aceitação, mas também plena participação dos refugiados na nova comunidade local.

O reassentamento, por sua vez, refere-se à transferência dos refugiados que se encontram no primeiro país de refúgio para um terceiro país. Isso pode ocorrer por diversos motivos: quando o país de destino decide não acolher os refugiados, permitindo sua estadia por tempo determinado até que se proceda ao reassentamento, quando acolhe um grande contingente de refugiados, após fluxo em massa, não tendo capacidade para absorvê-los em termos socioeconômicos, quando não dispõe dos meios adequados de que o refugiado necessita (p. ex., em termos de tratamento médico), quando não provê condições que garantam a segurança do refugiado, quando o processo de integração local não se revelou bem sucedido ou, ainda, em casos de reunião familiar. Após o reassentamento, desenvolve-se o processo de inserção dos refugiados no novo país receptor (Moreira, 2012).

Os programas de reassentamento, segundo o mesmo autor, são implementados com base em operações que incluem missões de seleção para entrevistar e avaliar refugiados com potencial para serem integrados social, econômica e culturalmente no país, assim como a escolha de cidades que possuem características culturais e capacidade socioeconômica para propiciar e facilitar esse processo de integração local. Como o reassentamento é concretizado através de uma operação programada, que conta com o apoio da organização internacional, há mais tempo viável para que a recepção dos reassentados seja planejada. Com isso, viabiliza, ao menos em tese, o emprego de instrumentos mais adequados para estimular a integração local dos refugiados no país de reassentamento.

O repatriamento, teoricamente, seria a solução ideal, posto que o refugiado, ao retornar ao seu lar, pode reconstituir seus laços e reconstruir sua vida no seio da comunidade de origem, com quem compartilha códigos identitários, linguísticos, culturais e sociais. Assim, ele pode refazer seus vínculos políticos e contribuir para o desenvolvimento econômico de sua terra natal. Contudo, o repatriamento só deve ocorrer em condições de segurança para o refugiado e quando cessarem as causas que o levaram a abandonar o país. Na prática, há implicações complicadas decorrentes de conflitos e outras situações de instabilidade política no país de origem. Ainda que o conflito tenha findado, o país pode ter tido sua infraestrutura bastante afetada, necessitando ser reconstruída, o que dificulta o processo de regresso e reincorporação dos refugiados (Ager & Strang, 2008).

Observando as soluções, assim como as origens dos fluxos de refugiados, nota-se que o tema dos refugiados guarda estreita relação com o dos direitos humanos. O móbil da migração de refugiados constitui essencialmente o risco ou a efetiva violação de direitos fundamentais, dentre os quais se destacam não apenas a vida, mas também a liberdade e a segurança da população local atingida pelas situações de violência no país de origem. Uma vez instalados em campos ou acolhidos em outro país, os refugiados devem ter seus direitos básicos assegurados no novo ambiente no qual passam a interagir. Ou, repatriados aos seus países de origem, após cessarem as condições que ensejaram o deslocamento, da mesma forma os direitos humanos dos retornados devem ser respeitados (Crépeau, 2006).

O tema dos refugiados está intrinsecamente associado à esfera do Estado-nação, a qual também perpassa as causas e soluções desses movimentos transfronteiriços. O país de origem ameaçou violar ou de fato violou ou, ainda, revelou-se incapaz de proteger os direitos humanos de seus nacionais, o que os levou a fugir para escapar da situação de violência (Op. cit.). Nessa medida, a categoria dos refugiados emerge como consequência das ações ou omissões políticas empreendidas. Diante disso, o país acolhedor deve prover proteção a essa população estrangeira recebida em seu território e garantir seus direitos individuais, que estavam em risco no país de origem (Haddad, 2008).

Os refugiados constituem uma categoria que se define na relação com o Estado e que não existiria sem o conceito de soberania e a relação entre Estado, cidadania e território. De um lado, a existência do sistema estatal, assentada na soberania, é o que torna inteligível a categoria dos refugiados. De outro, a prática de proteger, solucionar, incluir e excluir os refugiados é o que contribui para reafirmar a soberania e o sistema estatal, reproduzindo essa relação (Haddad, 2008).

Hurrell (2010) pontua que, o que alicerça o acolhimento de refugiados pelos Estados gira em torno da fronteira erguida entre inclusão e exclusão, admissão e rejeição, desejáveis e indesejáveis; ao mesmo tempo, enseja vulnerabilidade, indefinição e incerteza a esses migrantes internacionais forçados. Tal fronteira separa aqueles que serão inseridos na ordem social, cultural, económica e política estatal, aqueles que terão direito a ter direitos dos que não serão contemplados.

Os refugiados são considerados migrantes que merecem proteção internacional, por terem sido forçados a se deslocar em função das situações de violência vivenciadas em seus países de origem. A necessidade não apenas de proteção, mas também de assistência é entendida como emergencial, diante da crise humanitária enfrentada internamente. Embora tidos como reais mercedores de proteção, existem limites colocados à admissão, materializados em critérios de seleção, bem como ao tempo de permanência nos territórios do Estado receptor (Moreira, 2012).

A categoria de refugiado pode carregar em si, portanto, as noções de transitoriedade, provisoriedade e temporalidade. Os refugiados se situam no limiar entre o país de origem e o país de destino. Ao transitar entre os dois universos, ocupam posição liminar, tanto em termos identitários, culturais e sociais, assentada na falta de pertencimento enquanto membros da comunidade receptora e nos vínculos introjetados por códigos partilhados com a comunidade de origem; quanto em termos jurídicos, ao deixar de exercitar, ao menos em caráter temporário, o status de cidadão no país de origem e portar o status de refugiado no país receptor (Haddad, 2008).

Os fluxos de refugiados geram impactos não apenas para os Estados-nação, mas também para as relações internacionais, considerando que as migrações internacionais se dão entre Estados soberanos, organizados num sistema internacional. Esses deslocamentos operam a transferência de um indivíduo sob a jurisdição de um Estado para a de outro, o que acarreta mudança no pertencimento a uma comunidade política (Moreira, 2012).

Nesse sentido, para Haddad (2008), trata-se de um movimento de larga escala transfronteiriço que internacionaliza o que seria apenas um problema doméstico, repercutindo nos países vizinhos e com potencial de atingir toda a região. As relações interestatais, em decorrência dos fluxos, podem-se caracterizar pelo conflito ou pela cooperação internacional.

A decisão de reconhecer e receber refugiados por parte do país de destino pode ser percebida pelo país de origem como ato hostil. Por outro lado, o país de origem pode se valer dos fluxos de refugiados como estratégia para expulsar classes de pessoas, sejam dissidentes políticos, sejam grupos étnicos ou religiosos. O país receptor, por sua vez, pode utilizar o acolhimento de refugiados como instrumento para deslegitimar o

país de origem, ao rotulá-lo como perseguidor, repressor ou violador de direitos humanos. Pode favorecer a entrada de refugiados de determinadas origens, em virtude de questões sociais, étnicas, culturais, políticas ou económicas, em detrimento de outras. Ainda pode perceber a presença dos refugiados, sobretudo em grande contingente, como pesado encargo socioeconômico ou como ameaça à segurança nacional ou à identidade cultural, em função de questões securitivas ou étnico-culturais (Messina & Lahav, 2005).

Os movimentos de refugiados e suas repercussões revelam como crises humanitárias demandam ações políticas no âmbito internacional. A questão dos refugiados compreende, portanto, duas dimensões que não podem ser dissociadas: humanitária e política. Humanitária, porque se refere a seres humanos que têm suas vidas ou seus direitos mais fundamentais ameaçados ou já violados e, por isso, precisam com urgência de proteção. Política, porque depende de decisões políticas, que se guiam por interesses, tomadas por Estados e instituições internacionais. As organizações internacionais e não governamentais buscam a cooperação estatal, mas, para obterem êxito, precisam negociar com as autoridades governamentais a partir de condições colocadas por elas (Moreira, 2012).

Nesse ponto, destaca-se a atuação do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), uma agência especializada da ONU. A agência internacional se vale de parcerias com ONGs para viabilizar operações e programas de assistência a refugiados. E busca, ainda, o compromisso dos Estados envolvidos nos fluxos para implementar soluções em prol do grupo, em termos da instalação em campos ou do repatriamento, da integração local e do reassentamento (Moreira, 2012).

O refugiado, segundo Barnett (2010), é, acima de tudo, um sobrevivente. Dificuldades, resistência à adaptação e desorientação são frequentes manifestações do que é ser um refugiado. Os refugiados também sofrem em função de alterações em sua identidade. Pessoas que antes eram autossuficientes passam a não ter mais recursos, poder e controle sobre suas vidas, tornando-se dependentes de outros.

Não resta dúvida, que dentro da temática do multiculturalismo, o grande desafio do século XXI tem sido pensar e repensar o problema cada vez maior de refugiados espalhado pelo mundo e como trabalhar em cada nação a forma de acolher os

“diferentes” culturalmente. Diante do exposto, percebe-se que o papel da educação se amplia na medida em que a sociedade caminha num “percurso”, de forma cada vez mais individualista, adotando, às vezes, atitudes discriminatórias. No contexto dessa ampliação emerge a necessidade de uma nova forma de olhar a questão das diferenças e a esse respeito Souza (2007) traz a seguinte ideia: Todas as pessoas têm igual direito a ser diferentes. Se esse equilíbrio se rompe, se apenas enfatizamos a diferença, dar-se-ão situações de desigualdades sobre as quais jamais se sustentará uma experiência educativa verdadeiramente democrática.

Esse é o objetivo maior nessa época conturbada na qual estamos vivendo: trazer de volta os valores que impulsionam o ser humano para o benefício de toda a humanidade. Nesse trajeto, o papel dos professores, assim como os de modalidades de ensino, se coloca como elemento primordial no processo de inclusão das pessoas, na perspectiva de promover a humanização de todos, através do respeito às diferenças, cristalizada por uma gestão democrática e na geração de oportunidades educacionais diversificadas (Lins, 2009).

Segundo este autor, mudar a forma de olhar e agir, respeitando as diferenças, unindo esforços no sentido de que cada indivíduo deve ter uma abordagem pedagógica diferenciada, de acordo com suas necessidades e potencialidades, é um passo no sentido da construção da humanização nas escolas, assim como a necessidade de direcionar conteúdo e sujeitos de acordo com essa mesma carência, incluindo a quem deseja ser incluído, pois esse também é um direito a ser respeitado.

A partir de uma educação humanizada nas escolas, pode-se esperar que as gerações futuras possam ter um outro olhar relacionado aos refugiados menos discriminatório, um olhar acolhedor. A educação é primordial neste processo.

3.5. Contribuição da educação intercultural na sociedade pluralista democrática

O termo interculturalidade, segundo Richter (2008), implica uma interrelação de reciprocidade entre culturas; por isso é considerado o mais adequado a um ensino-aprendizagem que se proponha a estabelecer um liame entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais. Os processos educativos deverão contribuir para a compreensão de que no interior de cada cultura existem elementos que estão ao serviço da humanização e da desumanização do ser humano. A educação deve guiar-se pelas

positividades identificadas no interior de cada cultura e contribuir no processo de humanização dos homens e das mulheres (Souza, 2007).

Na perspectiva do autor, a ressocialização, entendida como uma das tarefas da educação, inclusive da escolar, comporta dois processos simultâneos: a reconhecimento, caracterizada pela reinvenção que o ser humano faz de si mesmo, possibilita uma compreensão diferente do mundo, do outro, da cultura e da existência, ao passo que a reinvenção implica na construção de novas formas de emocionar-se e de agir. A ressocialização, conformada pela reconhecimento e reinvenção, possibilita a construção de um saber novo, que não se pretende hierárquico, mas diferente, que poderá estar ao serviço de processos educativos humanizantes ou desumanizantes.

Esses novos saberes, somente quando entendidos nas suas positividades, poderão fundamentar processos educativos humanizantes. Compreende-se que a educação deverá construir um presente capaz de projetar um futuro melhor. Assim, na sua concepção, a educação consiste em “(...) processos de elaboração de sentidos. (...) A vida cotidiana é o lar do sentido. (...) Aprender é querer, compartilhar, dar sentido, interpretar, expressar e viver” (Gutiérrez & Prado, 2013, p. 62).

Diante do novo, o sujeito poderá esboçar uma atitude de rejeição, submissão ou de diálogo intercultural. Segundo Souza (2007, p. 137)

As aprendizagens vão acontecendo pelas reações que tenho ao que vejo, faço e sinto em relação ao que os outros e eu mesmo fazemos, dizemos e sentimos. Ao que a escola ensina. Ao que as igrejas professam.

Nessa linha, a aprendizagem que implica na invenção e reinvenção, não se processa pela rejeição nem pela submissão. A aprendizagem verdadeira só é possível pelo diálogo intercultural. O diálogo intercultural permite a construção de um novo conhecimento, possibilitado pela interlocução entre as diferentes culturas, perspectivas teóricas, epistemológicas e ideológicas. Promove nos homens e nas mulheres um novo saber de si e do mundo. Contudo, é partindo das experiências dos educandos e da (...) “heterogeneidade da cultura que o professor poderá preparar melhor seus alunos para a vida em uma sociedade onde as diferenças se expressam frequentemente na desigualdade e na discriminação” (Rayo, 2004, p. 67).

A pluriculturalidade é uma das características da pós-modernidade/mundo. A passagem de uma sociedade pluricultural para uma sociedade multicultural constitui um

problema ético-político-pedagógico e educativo. Na dimensão utópica da educação popular lançamos a (...) “aposta que a multiculturalidade possa vir a ser a característica fundamental de uma sociedade democrática” (Souza, 2007, p. 294). No entender de Rayo (2004, p. 69)

O multiculturalismo é potencialmente uma riqueza. Para que a multiculturalidade seja uma riqueza concreta, é necessário instaurar uma interpenetração entre todas as culturas sem apagar as identidades específicas de cada uma delas. Isso implica necessariamente transformar as relações multiculturais, com tudo que este dinamismo implica em termos de comunicação e de interação, em relações verdadeiramente interculturais.

A educação popular deverá ser entendida “como prática educativa engajada politicamente, comprometida com os segmentos sociais que sofrem diferentes processos de marginalização (...)” (Carvalho, 2004, p. 374).

A multiculturalidade, enquanto fenômeno que implica na possibilidade de diversas culturas conviverem em um mesmo espaço e de enriquecerem-se mutuamente, conforma uma nova ética que afirma a diversidade como um direito. A interculturalidade, enquanto atitude de escuta conforma-se pelo diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes que entram em interação e possibilita formulações híbridas resultando novas maneiras de conhecer e saber. Esse novo saber-conhecer compreende a síntese da cognição, da ética, da estética, da técnica e da política (Souza, 2007). Na concepção de Rayo (2004, p. 68), “A educação intercultural significa interação, intercâmbio, abertura, solidariedade e comunicação”.

Os processos educativos, desafiados à humanização dos seres humanos, se desenvolvem em espaços contraditórios, permeados por ambiguidades e tensões que possibilitam a formulação de construtos teóricos e epistemológicos multivariados capazes de contribuir na formação de educadores geradores de relações democráticas na prática pedagógica, além de contribuir com a sua teorização. Em obediência à Constituição do Brasil, de acordo com a legislação vigente, observando a melhor doutrina pedagógica e no respeito pelas melhores práticas. “Ao projeto de democracia a partir dos poderes centrais - governos – será necessário contrapor-se um projeto de vivência democrática centradas na cooperação, colaboração e outra organização social” (Gutiérrez & Prado, 2013, p. 83).

Os autores supracitados entendem que, a colonização dos diversos processos educativos pela escola condicionou a reflexão e análise de diferentes práticas pedagógicas, a partir do modelo escolar, determinando o pensar e o agir dos níveis elementares de ensino em função da universidade, incorrendo no erro de pensar como direito somente a educação escolar. Por outro lado, negando a prerrogativa de que os sujeitos aprendem em qualquer espaço educativo e que os processos educativos, inclusive o escolar, são direitos inalienáveis de todos os seres humanos. E afirma “qualquer conquista educativa é sempre relativa, ao contrário das conquistas escolares, que são valorizadas como se fossem absolutas” (Gutiérrez & Prado, 2013, p. 88).

O processo de ressocialização, como uma proposição capaz de criar um conhecimento novo, diferente, necessário à transformação da sociedade, tomará como categorias fundantes o diálogo, inserido na atividade de reexame dos avanços técnicos e na reflexão sobre as suas consequências no processo de humanização, bem como cria os elementos objetivos e subjetivos necessários à sua apropriação para que pertença a toda humanidade. Deverá, ainda, considerar os elementos de diferenciação, motivo de enriquecimento mútuo e complementação. (Souza, 2007).

Para esse autor, os processos educativos fizeram-se presentes durante toda a história da humanidade, o que significa dizer que não existiu civilização humana que não tenha vivenciado processos educativos. Já a escola, como invenção da modernidade, é historicamente recente. Legitimando a afirmação de que, na história da humanidade, a educação tem um caráter permanente, ao passo que a escola tem um caráter intermitente.

Com a inserção das camadas populares nos processos de escolarização formal, a escola passa a ser questionada a partir dos altos índices de deserção e repetência. Verifica-se que o modelo escolar organizado, tomando como referência formulações inadequadas, mostra-se totalmente ineficiente na condução bem-sucedida dos novos atores oriundos das camadas populares, o que implica repensar a instituição escolar e os interesses das classes trabalhadoras, considerando as trajetórias humanas, condições de vida e de trabalho, bem como as maneiras peculiares de pensar e agir (Op. cit.).

A ação social coletiva institucionalizada, conformada pelas práticas docente, discente, gestora e pela prática epistemológica ou gnosiológica, encontra-se permeada

pela afetividade. A prática docente, discente, gestora e epistemológica, nas suas singularidades e complexidades se inter-relacionam e produzem os conteúdos pedagógicos a serem trabalhados por meio dos programas, planos e projetos determinados institucionalmente.

A educação é entendida como toda a atividade cultural na qual se dá o processo de ensino-aprendizagem, escolarizado ou não. Nesse entendimento, a relação entre educação e cultura é inerente. A educação escolar seleciona no interior da cultura a porção do conhecimento que deve ser escolarizado, definindo seus objetivos e áreas (Carvalho, 2004).

No campo curricular da Educação de Jovens e Adultos, nos anos 1990 a 2000, Carvalho, (2004, pp. 61,62) afirma que em didática, o termo currículo, (...) “compreende várias noções, mas todas têm a ver com a caminhada que o aluno vai fazendo ao longo de sua vida acadêmica [representando] a porção da cultura que foi selecionada em determinado momento histórico para ser escolarizada”. E continuando, essa autora identificou que o conceito de interculturalidade tem natureza ambígua, é polissêmico, seu significado depende da região discursiva na qual está ancorado e que essa mesma ambiguidade perpassa o campo epistemológico.

No campo educacional a professora e o professor deverão ter o devido cuidado ético para identificar nas diferentes regiões discursivas e nos seus mecanismos de enunciação o sentido que o conceito de interculturalidade alberga, para que possa melhor se posicionar diante da diversidade cultural do educando. Assim sendo, a diversidade passa a ser compreendida como um fator de complementaridade e enriquecimento da humanidade em geral.

No interior de cada região discursiva o conceito de interculturalidade poderá ser analisado a partir de perspectiva diferente, o que o torna ambíguo dentro de uma mesma região discursiva. Conclui que a discussão sobre a interculturalidade não tem interessado à sociedade como um todo, mas, principalmente, a segmentos sociais que sofrem diferentes processos de discriminação social e cultural.

Parece-nos que a entrada em cena do discurso pela interculturalidade na escola, (...) vem afirmar o currículo como uma ferramenta necessária na veiculação do discurso

educacional, fundado nos princípios da ética, da democracia e dos direitos humanos (Carvalho, 2004, p. 342).

Não nos encontramos em uma situação de multiculturalidade como configuração social consolidada, o que não pode ser confundido com a diversidade cultural ou pluriculturalidade. Na verdade, a multiculturalidade se caracteriza como formas de convivência conscientemente assumidas entre culturas ou, até, traços culturais diferentes numa mesma cultura, através do diálogo crítico entre elas. Já a interculturalidade se conforma no diálogo crítico entre culturas ou entre traços culturais diferentes no interior de uma mesma cultura. O desafio dos processos educativos interculturais é transformar a “pluriculturalidade ou diversidade cultural, através de diálogo crítico entre as culturas ou das culturas (...) numa multiculturalidade” (Souza, 2007, p. 123). O autor referenciado anuncia que na teoria da multiculturalidade, defendida por Freire, é possível identificar duas novas dimensões:

(...) do inacabamento da multiculturalidade e a de tensões não antagônicas entre culturas”. (A) complexidade da percepção, da análise e das perspectivas de se trabalhar a questão da pluriculturalidade tendo em vista a utopia da interculturalidade [revelam-se] sempre inconclusas construções de situações de multiculturalidade (Op. cit., p. 145).

No esteio de Carvalho (2004) e Souza (2007), considerando suas afiliações com o pensamento freireano, a discussão da natureza inerente entre educação e cultura, que ousadamente poderíamos dizer de uma relação de natureza simbiótica, possibilitou a emergência da discussão sobre a interculturalidade que vem a contribuir para formulações no campo dos direitos humanos do postulado da diferença como direito.

PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPIRICO

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA INVESTIGATIVA

(...) different interpreters who have had different life experiences are likely to make different interpretations which will, therefore, result in the description of different realities⁴.

Goodson e Sikes (2001, p. 39)

4.1. Algumas considerações

Todas as investigações se caracterizam por utilizar conceitos, teorias, técnicas e instrumentos com finalidade de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam nos diversos âmbitos de trabalho

Em qualquer investigação, a metodologia constitui o caminho para o desenvolvimento e concretização dos objetivos. Neste estudo procuramos conhecer o papel da equipa de gestão da unidade educativa no cenário de inclusão, assim como os impactos das estratégias e táticas utilizadas pelo educador no processo de aprendizagem.

4.2. Pergunta de partida, objetivos de investigação e Hipóteses

- **Pergunta de partida**

Pretendemos com esta investigação dar resposta à seguinte pergunta de partida: “Como incluir crianças de nacionalidades, culturas e religiões diferentes na escola?”

- **Objetivo geral do estudo**

“Demonstrar que o educador/gestor, através da sua vivência e formação é capaz de considerar a inclusão do aluno/a de nacionalidade, culturas e religiosidade diferentes na escola, visando seu desenvolvimento e aprendizado”.

- **Objetivos específicos**

1. Conhecer o papel do (a) professor (a) perante a diversidade cultural;

⁴ "... diferentes intérpretes que tiveram experiências de vida diferentes são susceptíveis de fazer diferentes interpretações que, portanto, resultam na descrição de diferentes realidades".

2. Perceber o papel da equipa de gestão da unidade educativa no cenário de inclusão multicultural;

3. Reconhecer a existência ou não de projetos pedagógicos com enfoque na inclusão da multiculturalidade.

4. Reconhecer na equipa de gestão apropriação das legislações em vigor.

- **Hipóteses de investigação**

Um estudo de caso pode não ter hipóteses, mas como nos diz Barañano (2008) deve ter sempre uma proposição. Para este autor, as hipóteses de investigação “além de refletirem questões técnicas, auxiliam no sentido de canalizar a atenção do estudo para evidências relevantes” (Barañano, 2008, p. 103).

H.1. A escola promove algum trabalho com a família para a conscientização sobre a inclusão cultural das crianças de outra nacionalidade.

H.2. A equipa de gestão da escola apresenta para os professores a situação multicultural dos alunos.

H.3. O PPP da escola trabalha com a multiculturalidade.

4.3. Método de recolha de dados e Instrumentos

A recolha de dados é dos aspetos mais importantes na parte empírica de um trabalho. Para a recolha de dados, o investigador pode optar, conforme a investigação, por: Testes, Grupo Focal, Observação e Inquérito por Questionário ou por Entrevista.

Apesar de conhecermos as vantagens e as desvantagens dos instrumentos referidos, na nossa Investigação escolhemos o Inquérito por Questionário, dado considerarmos que é o que melhor se adapta à nossa Investigação, pois, segundo Alves (2012, p. 50) esta técnica “poderá dar informação sobre várias áreas de avaliação ao mesmo tempo e possibilitar a comparação entre respostas de vários atores” e acrescenta a autora

Um questionário bem estruturado é um suporte metodológico válido para a avaliação das instituições e das atividades. Assim todas as etapas/frases de realização devem ser bem preparadas. (p. 50).

Dada a importância deste instrumento de pesquisa, fizemos um **Pré-teste**. Segundo Malhotra *et al.* (2005) o pré-teste consiste em testar o questionário em uma amostra pequena de entrevistados, para identificar e eliminar possíveis problemas.

O pré-teste, segundo Lakatos e Marconi (2011, p. 88) deve apresentar 3 importantes elementos:

- Fidedignidade - Qualquer pessoa que aplique obterá sempre os mesmos resultados.
- Validade - Os dados recolhidos são necessários a pesquisa.
- Operatividade - Vocabulário acessível e significado claro.

Como sabemos, investigar é procurar conhecimento acerca de determinados assuntos na procura de compreensão dos problemas e de soluções para os mesmos. Quanto à abordagem, o tipo de pesquisa eleito foi o misto, assim abordaremos tanto o qualitativo, quanto quantitativo. Nessa linha, as pesquisas mistas, segundo Gray (2012, p. 165), são aquelas que incluem, pelo menos, um método quantitativo e um qualitativo, onde nenhum deles está inerentemente ligado a qualquer paradigma de investigação.

Escolhemos os dois tipos, porque permitem fornecer uma maior informação para a nossa investigação. Enquanto o estudo qualitativo vem descrever a realidade com uma maior profundidade, o estudo quantitativo vem empregar uma análise por meio das estatísticas, independentemente de sua complexidade. Segundo, Charoux (2006, p. 38): “É o tipo de pesquisa que se apóia em medidas e cálculos mensurativos”. Quanto a pesquisa qualitativa, o autor vem complementar que “a pesquisa qualitativa visa conhecer o significado que se confere ao objeto estudado, pontos de vista, processos, percepções, abstrações”. (Charoux, 2006, p. 38).

4.4. População e amostra

Uma população ou universo, no sentido geral, é um conjunto de elementos com pelo menos uma característica comum (Domingues, 2005). Segundo o mesmo autor, a amostra é um subconjunto, necessariamente finito de uma população, no qual todos os elementos serão examinados para efeito da realização do estudo estatístico desejado.

De acordo com Flick (2013, p.77) “a maioria dos estudos empíricos envolve fazer uma seleção de um grupo para o qual as proposições serão avançadas no final”.

A pesquisa contou como amostra de 20 professores e 4 gestores. Quando falamos em gestores, estamos considerando a direção da escola e as pedagogas (Quadro 3).

Quadro 03: População/amostra.

Inquiridos:	Nº
Professores	20
Gestores	4
Total	24

Fonte: Elaboração própria.

4.5. Metodologia de Investigação

Ao longo do nosso estudo, procurámos compreender os fenómenos educativos em estudo, através da envolvência dos sujeitos, de modo a conhecermos a forma como a Escola está organizada para receber alunos de outras culturas.

Para Quivy e Campenhoudt (2008, p. 25):

Um procedimento é uma forma de progredir em direcção a um objectivo. Expor o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação. Os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados.

A investigação, de um modo geral, caracteriza-se por utilizar os conceitos, as teorias, as técnicas e os instrumentos com a finalidade de dar resposta a problemas e investigações que se levantam.

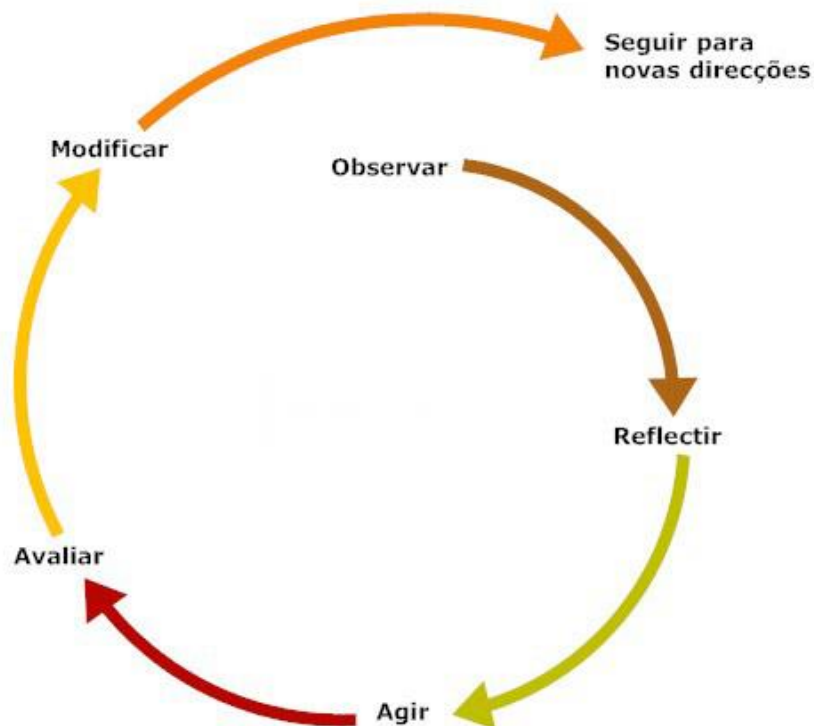
Em relação à estratégia de desenvolvimento da investigação pedagógica, optámos pela Investigação-Ação, uma vez que está intimamente ligada à atividade do professor, pois assenta no paradigma sócio-critico, encontrando-se direccionado para a investigação, no seio da educação, pois segundo Sousa (2009) tem como objetivo debruçar-se sobre a fenomenologia da situação pedagógica.

A Investigação-Ação (I-A) considera “o processo de investigação em espiral” interativo e focado num problema. A I-A é um excelente guia para orientar as práticas educativas, numa perspetiva de melhorar o ensino e o ambiente de aprendizagem.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008, p. 9), acerca da I-A, dizem-nos que:

a realidade social e educacional está prenhe de possibilidades de mudança e transformação, de que são atores centrais os profissionais quando desenvolvem a necessidade de refletir sobre a própria prática, isto é de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar invocando e construindo conhecimento praxiológico.

Figura 01: Um ciclo de Ação – Reflexão.



Fonte: (adaptado de McNiff) in Coutinho et al. (2009, p. 372).

A Investigação-Ação é preferencialmente utilizada em contextos particulares e comunidades específicas, por isso “na maior parte dos casos, a I-A assumirá a forma de estudo de caso”.

O método utilizado foi o estudo de caso. Kilpatrick (1988, *Cit. in*. Ponte, 2006, p.7) refere que “um estudo de caso pode ser conduzido no quadro de paradigmas metodológicos bem distintos como o positivista, o interpretativo ou o crítico”.

Por sua vez Barañano (2008, p. 102) define “o estudo de caso é um método de investigação utilizado no âmbito das ciências sociais que pressupõe uma apresentação

rigorosa de dados empíricos, baseada numa combinação de evidências – quantitativas e qualitativas”.

Este método de investigação, segundo o mesmo autor, mostra-se adequado quando os tipos de questões a ser respondidas se inserem no domínio do “como” ou do “porquê” e também questões do tipo “qual”. Assim, considerando o género de questões a responder, existem três tipos de estudos:

- Exploratório (qual?)
- Descritivo (como?)
- Explicativo (porquê?)

De acordo com o exposto, o nosso estudo é *exploratório e descritivo*.

Em síntese, um estudo de caso é um método que procura examinar, descrever, analisar e compreender o como e os porquês dos fenómenos em estudo, de forma holística e em profundidade, no seu contexto natural, recorrendo-se a variadas técnicas de recolha de dados.

Posteriormente, iremos apresentar os resultados da nossa investigação com gráficos e quadros, além de, como é evidente, fazermos uma análise mais descritiva. É importante apresentar os dados sob forma de expressões gráficos, pois, como nos dizem (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 25).

(...) favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações. Neste sentido, a estatística descritiva e a expressão gráfica são mais do que simples técnicas de exposição dos resultados. Mas esta apresentação não pode substituir a reflexão teórica prévia, a única a fornecer critérios explícitos e estáveis para a recolha, a organização e sobretudo a interpretação dos dados assegurando, assim, a coerência do conjunto do trabalho.

Neste sentido, elegemos o uso do *software Microsoft Excel* para a construção dos gráficos, uma vez que este é um recurso bastante útil e prático no tratamento e análise dos dados.

4.6. Aspectos éticos

Para a realização da recolha de dados, pedimos autorização à Direção para aplicação dos questionários (Apêndice 01) e todos os respondentes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndices 02, 03).

Foram respeitados na íntegra os seguintes aspectos éticos:

- Não foram feitos quaisquer juízos de valor;
- Respeitaram-se os *timings* de resposta dos participantes;
- Respeitou-se a confidencialidade, entre outros.

A ética, como nos diz Fortin (1999, p. 114) “é a ciência da moral e a arte de dirigir a conduta”.

4.7. Caracterização do contexto

A Escola Municipal Antônio Andrade – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, encontra-se localizada no bairro Maria Antonieta do município de Pinhais, região metropolitana da cidade de Curitiba, no estado do Paraná no Brasil. Sendo um dos subprogramas do CAIC Marcelino Champagnat.

Figura 02: Mapa da Cidade de Pinhais em Curitiba.



Fonte: google map. Acesso em: 27/05/2017.

O público atendido representa a classe média do município, sendo 56% dos atendidos com remuneração acima de dois salários mínimos (considerando que até maio de 2017, o salário mínimo brasileiro é de R\$ 937,00), 37% possui renda de um salário mínimo e o 17% menos de um salário mínimo. (PPP, 2015).

A escola Municipal Antônio Andrade – Educação Infantil e Ensino Fundamental já funcionava desde o ano de 1985, na época contava com duas salas de aula e um

pouco mais de 50 alunos. No ano de 1994 a escola foi transferida para o endereço actual CAIC – Centro de Atendimento Integral da Criança – Marcelino Champagnat, atendendo mais de 936 crianças. Apresentamos nas figuras seguintes algumas fotografias da Escola.

Figura 03: Espaço interno da Escola.



Figura 04: Espaço interno da Escola.



Fonte: Fotografias feitas pela pesquisadora.

No que diz respeito a estrutura organizacional da escola, ela possui cerca de 936 alunos, é constituída por 96 funcionarios, sendo 61 professores para a educação infantil e ensino fundamental, 3 professores para a educação de jovens e adultos e 5 professores para projectos interdisciplinares. Na área administrativa, conta com 1 diretora, 5 pedagogas que trabalham em turnos diferenciados, sendo que 1 acompanha a EJA (Educação de Jovens e Adultos), 1 secretaria, 2 estagiários de secretaria, 12 estagiários sendo que 5 são estagiários de inclusão.

A escola se organiza da seguinte forma:

- Educação Infantil - crianças de 5 anos completos, ou a completar até 31 de Março do ano lectivo. Em período integral e regular.
- Ensino Fundamental: do 1º ao 5º ano, em período integral e regular.
- Educação de Jovens e Adultos: com a 1, 2 e 3 etapa do ensino fundamental em período noturno.

Apresentamos, em seguida, algumas fotografias da Escola – do espaço interior e exterior (Figuras 05,06,07)

Figura 05: Espaço interno da Escola.



Fonte: Fotografia feita pela pesquisadora.

Figura 06: Espaço externo da Escola.



Figura 07: Espaço externo da Escola.



Fonte: Fotografias feitas pela pesquisadora.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. Algumas considerações

Dedicámos os capítulos I, II e III ao Multiculturalismo, à importância da escola – Gestão e Professores – na interação de alunos provenientes de outras culturas.

Quisemos conhecer o que pensam e o que fazem – Gestão e professores da escola em estudo e, no sentido de podermos responder a nossa pergunta de partida “Como incluir crianças de nacionalidades, culturas e religiões diferentes na escola?” – fomos inquirir estes dois grupos, através de um inquérito por questionário (Apêndice 04).

A partir da análise dos dados obtidos, queremos corroborar a proposta levantada nesta dissertação e comprovar se realmente o educador/gestor, através da sua vivência e formação é capaz de considerar a inclusão do aluno/a de nacionalidade, culturas e religiosidade diferentes na escola, visando seu desenvolvimento e aprendizado.

As análises serão apresentadas conforme a estrutura do questionário e os objetivos propostos na investigação (Apêndice 05). A análise vai ser feita em conjunto aos professores e gestores, uma vez que entre os questionários só há uma questão a mais no questionário dos gestores, que diz respeito à legislação. Os nossos eixos de análise dividem-se em quatro. A saber:

- Multiculturalidade.
- Atividades da escola para a inclusão – alunos e família.
- Envolvência da gestão e professores na sensibilização ao multiculturalismo.
- A importância da formação para a inclusão.

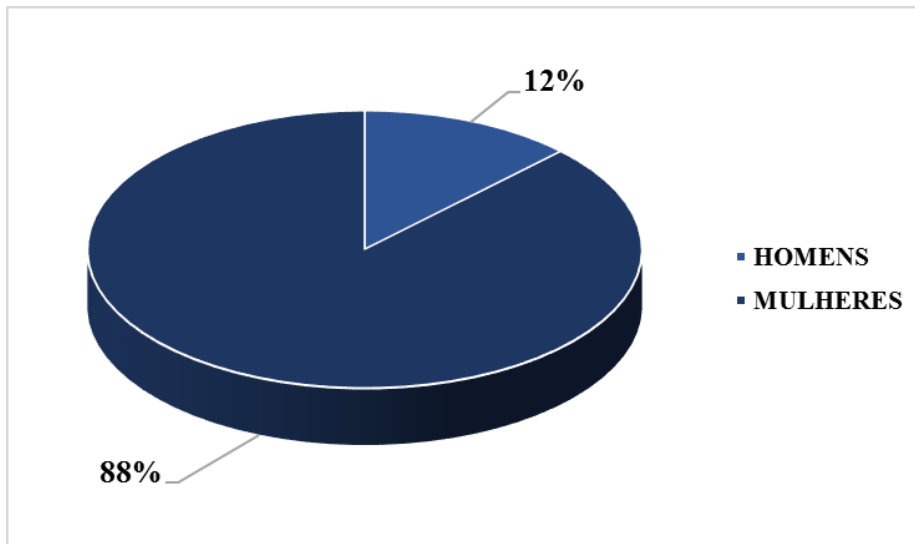
5.2. Apresentação e análise dos resultados

1. Caracterização da amostra

Foram inquiridos 24 profissionais, sendo 20 professores e 04 gestores, da Escola Municipal Antônio Andrade – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de

Jovens e Adultos. Como se pode verificar no gráfico 1, dos 24 profissionais da educação que responderam ao nosso questionário 21 são do sexo feminino e 3 do sexo masculino, o que corresponde a 88% e a 12%, respetivamente.

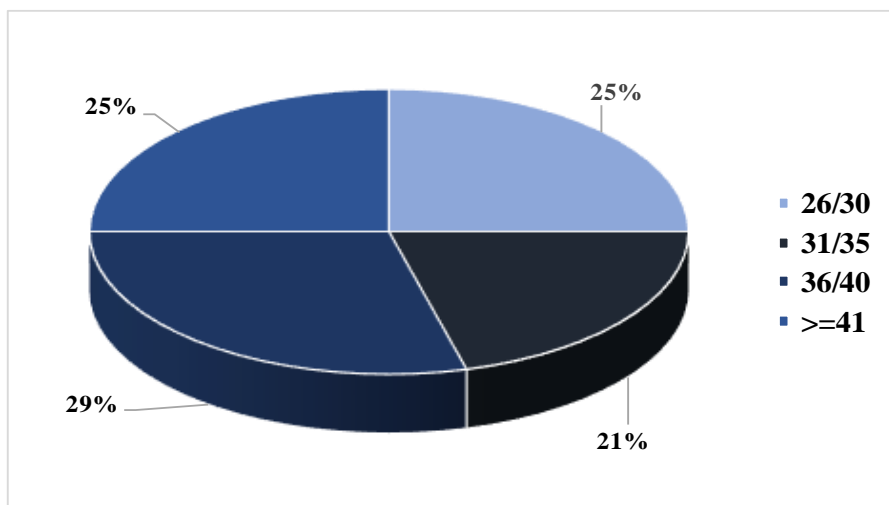
Gráfico 01: Caracterização da amostra por Género/ Gestores e Professores.



Fonte: Elaboração própria.

No que tange a idade dos inquiridos, tanto os gestores quanto os professores, a amostra apresenta que as idades estão entre 26 e 45 anos. Sendo que 25% dos participantes (6) possuem de 26 a 30 anos, 21% (5) de 31 a 35 anos, 29% (7) dos que possuem de 36 a 40 anos, e, por último, 25 % (6) possuem acima de 41 anos, conforme demonstra o gráfico 02.

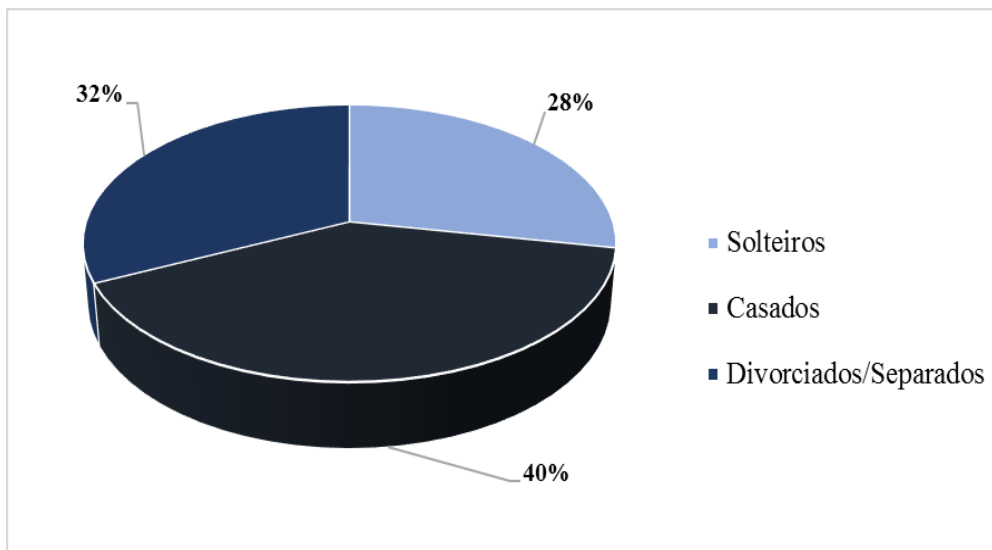
Gráfico 02: Caracterização da amostra por idade de Gestores e Professores.



Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito ao estado civil dos entrevistados, cerca de 7 participantes são solteiros, 10 casados e 8 divorciados/ separados, o que corresponde a 28%, 40% e 32%, respetivamente, conforme percebemos no gráfico 3:

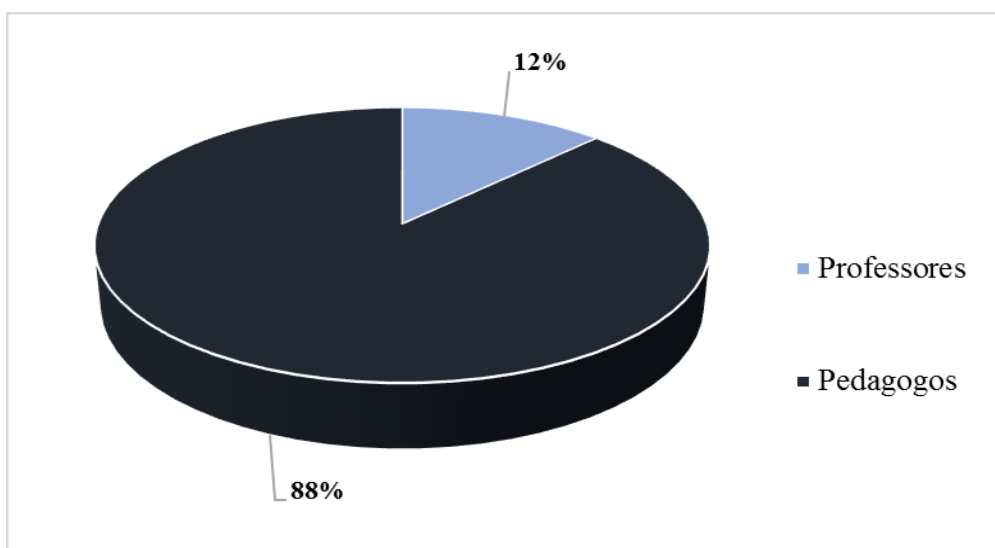
Gráfico 03: Estado Civil dos entrevistados Gestores e Professores.



Fonte: Elaboração própria.

Quanto a habilitação acadêmica, que envolve tanto os gestores quanto os professores, observou-se que a grande maioria possui a graduação em pedagogia, como é apresentado no gráfico 04:

Gráfico 04: Habilitação Académicas Gestores e Professores.

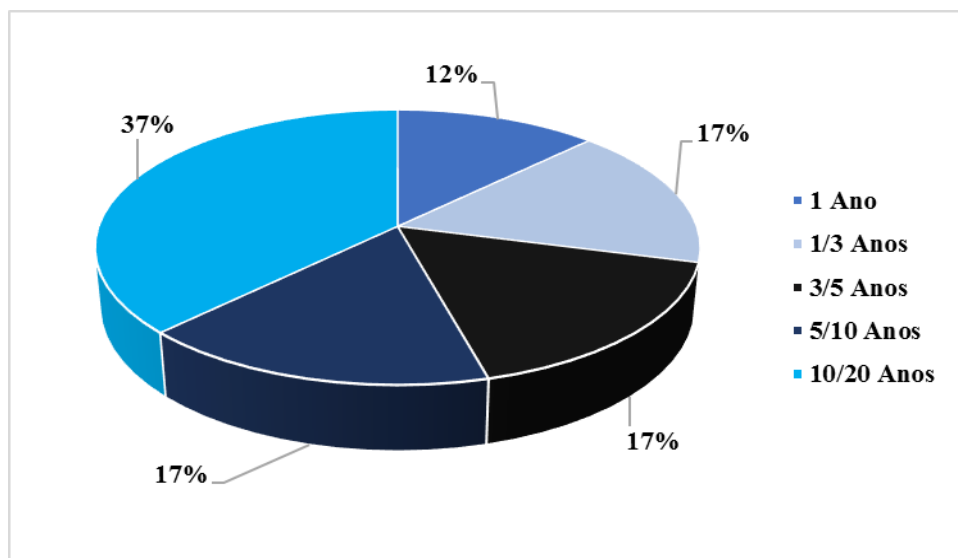


Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar este gráfico, constatou-se que 21 dos inquiridos possuem o curso de pedagogia, e 3 o curso de professor, configurando assim, 88% e 12%, respetivamente, dos entrevistados. Os que referem professor não relataram que curso eles concluíram.

Como se pode observar no gráfico 05, no que diz respeito ao tempo de serviço, constatou-se que cerca de 12% possui até 1 ano de tempo de atividade, 17% possuem de 1 a 3 anos; 17% de 3 a 5 anos; 17% de 5 a 10 anos, e 37% dos entrevistados possuem de 10 a 20 anos de trabalho.

Gráfico 05: Caracterização da amostra em função do tempo de serviço.



Fonte: Elaboração própria.

2. Multiculturalidade

A questão 6: **Quais são os desafios de incluir sem excluir?**, obtivemos 24 respostas diferentes pois era uma pergunta aberta. Apresentamos na tabela 01 as respostas obtidas. Como podemos verificar, um dos inquiridos não respondeu a esta questão.

Tabela 01: Quais são os desafios de incluir sem excluir?

6. Quais são os desafios de incluir sem excluir?	
P1	Incluir de maneira que o processo se torne “natural” não enfatizando as diferenças, pois o diferente é normal
P2	Falta de estrutura física da instituição; falta de capacitação dos profissionais que

MULTICULTURALISMO: Diversidade cultural na escola

	atuam na escola
P3	O maior desafio é identificar e entender a cultura do outro
P4	Diagnosticar a real necessidade do aluno e desenvolver atividades que promovam a aprendizagem de forma significativa
P5	Ensinar a não fazer distinção de ninguém
P6	Entender e aceitar que todos são iguais, independentemente da raça, credo e sexo
P7	Tratar a todos da mesma forma, porem respeitando cada individualidade
P8	Não olhar para as dificuldades, olhar para o ser humano como ser pensante, dotado de inteligência
P9	Identificar a cultura e costumes
P10	Falta de apoio dos outros professores
P11	Tolerância e respeito
P12	Paciência com o diferente
P13	Entender a real necessidade do aluno
P14	Incluir de forma tranquila
P15	Falta de capacitação
P16	Respeitar o diferente
P17	Preparo para atuar em sala
P18	Aceitar e entender que todos somos iguais
P19	Tempo para saber da história da criança
P20	Cursos sobre como trabalhar com o diferente e com o estrangeiro
P21	Buscar propostas diferenciadas
P22	Trocar ideias com outros professores para saber como tratar o estrangeiro
P23	Enfatizar os pontos iguais, em comum
P24	Buscar novos curso para formação

Fonte: Elaboração própria.

Analisando a tabela 01, percebemos os maiores desafios são:

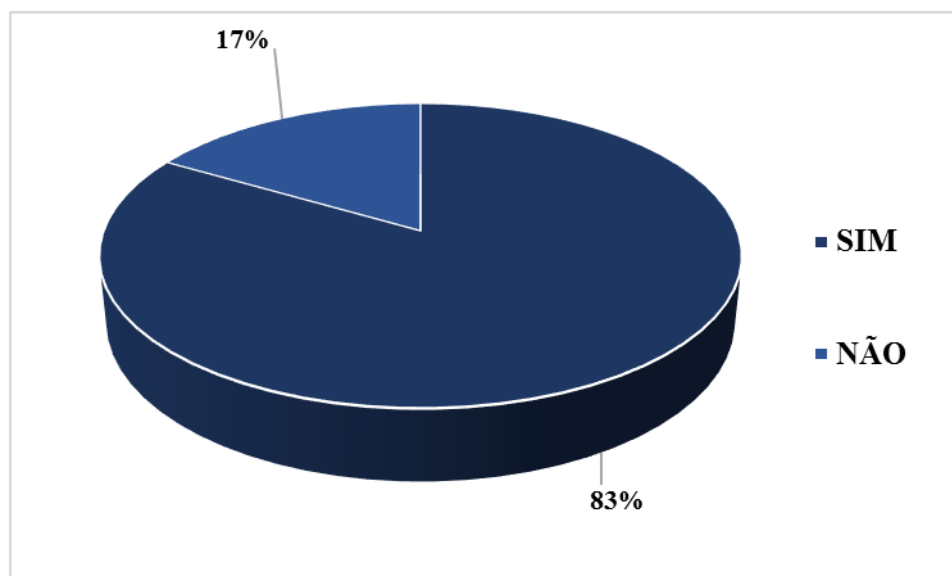
“O maior desafio é identificar e entender a cultura do outro”. P3

“Diagnosticar a real necessidade do aluno e desenvolver atividades que promovam a aprendizagem de forma significativa”. P4

“Ensinar a não fazer distinção de ninguém”. P5

Sobre o questionamento feito aos professores e gestores “**7 – A escola promove alguma atividade para fortalecer o relacionamento e a aceitação do aluno de outra nacionalidade?**”, percebemos que 83% dos entrevistados afirmam que a escola promove alguma atividade de aceitação e fortalecimento do aluno de outra nacionalidade, enquanto 17% não evidenciam que a escola não promove nenhuma ação de aceitação desse aluno, como podemos verificar no gráfico 06.

Gráfico 06: A escola promove alguma atividade para fortalecer o relacionamento e a aceitação do aluno de outra nacionalidade?



Fonte: Elaboração própria.

Para aqueles que demonstraram a existência dessas atividades, foi-lhes pedido que a descrevessem. Assim, apresentamos na tabela 02 as ações descritas por esses respondentes.

Tabela 02: Descreva uma atividade

7.1 Descreva uma atividade	
P1	Está em processo “Projeto de Acolhimento” com Haitianos e Angolanos da escola
P2	Projeto de Acolhida por uma turma, onde os estrangeiros serão recepcionados com um lanche e roda de conversa
P3	As professoras que recebem os alunos de inclusão e estrangeiros fazem atividades de integração
P4	Sempre que um aluno estrangeiro chega à escola as professoras promovem atividades de conhecimento, respeito e integração
P5	Desconheço
P6	Desconheço
P7	Acolhimento de família estrangeira com conversas ou reuniões
P8	Projeto de acolhimento
P9	Projeto de acolhida
P10	Projeto de Acolhida por uma turma, onde os estrangeiros serão recepcionados com um lanche e roda de conversa
P11	Conversas e diálogos com todos
P12	Estamos construindo um projeto de Acolhimento
P13	-----

MULTICULTURALISMO: Diversidade cultural na escola

P14	Projeto de Acolhida por uma turma, onde os estrangeiros serão recepcionados com um lanche e roda de conversa
P15	-----
P16	-----
P17	-----
P18	Projeto de acolher os estrangeiros com alimentos e conversa
P19	Projeto de acolhimento
P20	Projeto de Acolhida por uma turma, onde os estrangeiros serão recepcionados com um lanche e roda de conversa
P21	-----
P22	-----
P23	Com reuniões com as famílias que se interessam
P24	-----

Fonte: Elaboração própria.

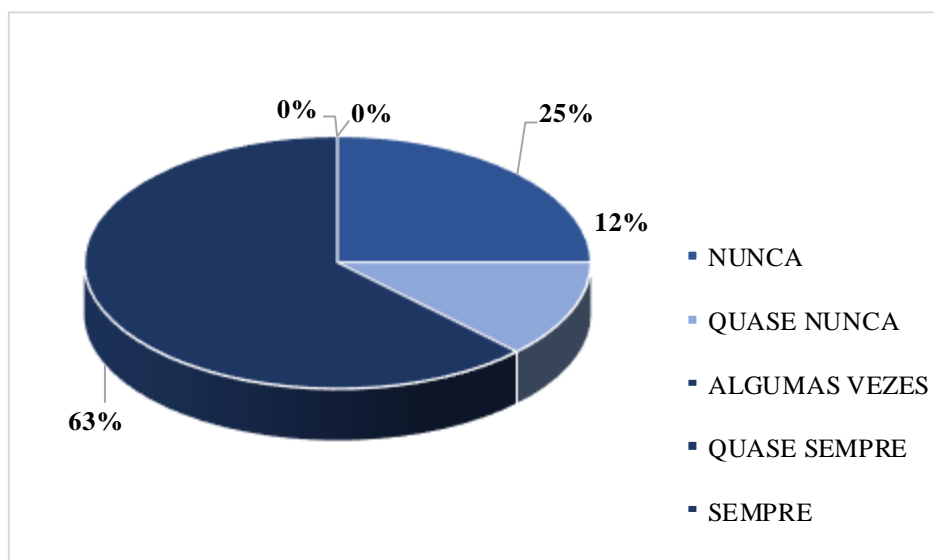
Estes dados permitem-nos *comprovar parcialmente*, com 83%, a nossa **H.1**. A escola promove algum trabalho com a família para a conscientização sobre inclusão cultural das crianças de outra nacionalidade.

Com a apreciação dos dados, pode-se constatar a existência de projetos pensados para acolher os alunos/as de outras nacionalidades, revelando a intenção pedagógica dos profissionais em incluir, com a finalidade de quebrar barreiras que possam se apresentar.

De acordo com Carvalho (2003), o atendimento educacional que se baseia na perspectiva inclusiva tem como meta à extinção de barreiras atitudinais com relação a toda e qualquer diferença apresentada pelos alunos. A educação para todos é inclusiva e democrática.

Foi perguntado aos professores e gestores também, se “**8 – A escola promove algum trabalho com a família para a conscientização sobre a inclusão cultural das crianças de outra nacionalidade?**”, como verificamos no gráfico 07.

Gráfico 07: A escola promove algum trabalho com a família para a conscientização sobre a inclusão cultural das crianças de outra nacionalidade?



Fonte: Elaboração própria.

Nota-se nitidamente que os respondentes sinalizaram que algumas vezes são realizados trabalhos sobre a temática de inclusão cultural, em reuniões de início do ano escolar e por diálogos informais. Dialogar no coletivo, demonstra a intencionalidade Política e Pedagógica da unidade de ensino, elemento indispensável de uma gestão democrática e plural, perante a comunidade educativa.

Por outro lado, aqueles que disseram que *nunca* e *quase nunca*, tiveram como justificativa:

Tabela 03: Se respondeu nunca ou quase nunca diga porquê.

P2	Falta de tempo para organizar
P5	Não sei
P6	Falta de organização
P7	Reuniões com as famílias
P10	Não sei
P11	Falta de tempo
P12	Conversas informais

Fonte: Elaboração própria.

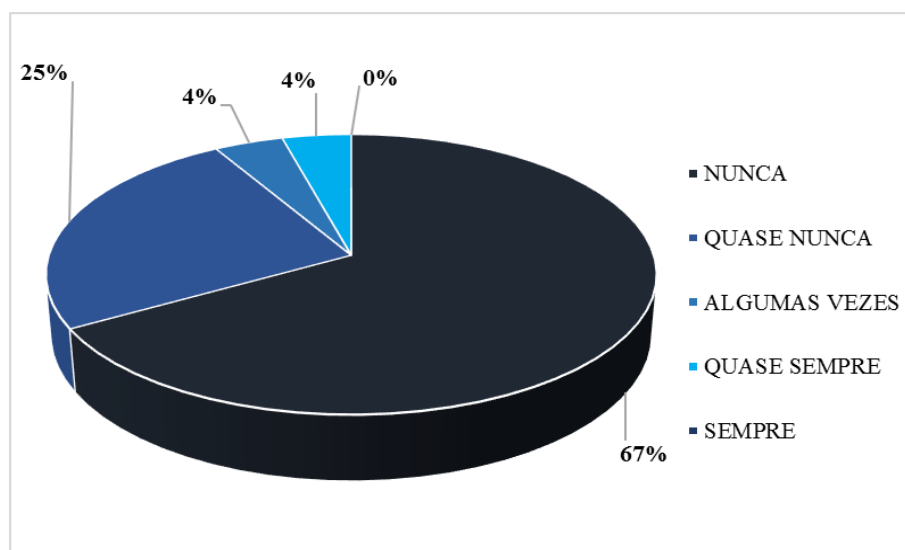
Percebemos que o tempo é um ponto de preocupação comum dos respondentes, onde o desejo e intencionalidade por vezes encontram tensão ante as condições de trabalho do professor. O tempo constitui-se um dos elementos fundamentais da escola e

da escolaridade. Como categoria, tempo escolar é uma construção histórica e cultural marcada pela ordenação de ritmos do mundo moderno.

Arroyo (2004) discorre sobre este assunto, sinalizando que na nova relação com os alunos, fica instalada uma nova relação com nós mesmos. Aprendemos e nos aprendemos. As tensões e medos são legítimos e partem do choque com as condutas dos alunos, mas que tocam nas raízes mais profundas de nossa docência. Nesse sentido, o fato é que as escolas vivem impasses antes não vividos. Exatamente em tempos em que as condições de trabalho docente se deterioram e refletem traços do problema não tanto dos alunos, mas das escolas e da própria docência.

No que diz respeito à questão “**9 – A trajetória da criança de outra cultura é estudada na escola?**”, ao observarmos o gráfico 08, fica evidente que 16 dos inquiridos, que corresponde a 67%, demonstram que nunca é estudada a trajetória da criança na escola; 6 respondem quase nunca, 25%, 1 responde algumas vezes e 1 quase sempre, o que corresponde a 4% cada resposta e não houve resposta pra sempre.

Gráfico 08: A trajetória da criança de outra cultura é estudada na escola?



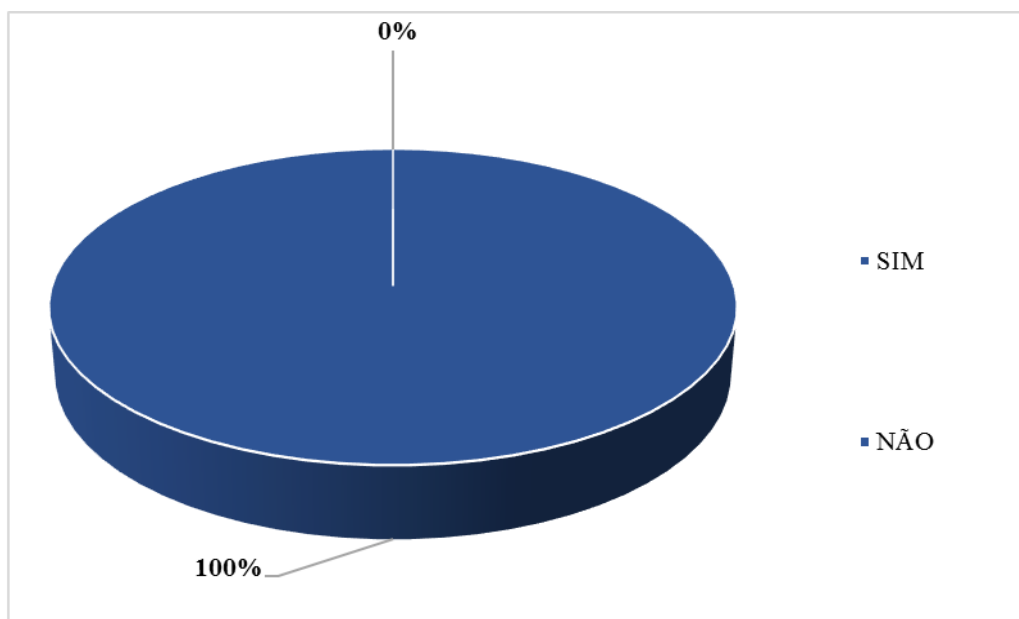
Fonte: Elaboração própria.

Conhecer este trajeto até a chegada no espaço escolar, permite ao professor e a escola como um todo compreender, os aprendizados e desafios percorridos assim como aspectos sociais e psicológicos que fazem parte do percurso de vida do aluno.

Para o educador inglês, Lawrence Stenhouse, (2010, p. 1) “todo professor deveria atuar como um investigador para ser capaz de criar o próprio currículo”.

Na questão 10 foi perguntado se “**A equipa de gestão da escola apresenta para os professores a situação multicultural dos alunos?**”, 24 dos inquiridos, o que corresponde a 100% responderam de forma afirmativa, como podemos perceber no gráfico 09:

Gráfico 09: A equipa de gestão da escola apresenta para os professores a situação multicultural dos alunos?



Fonte: Elaboração própria.

Face a estes dados a **H.2.** A equipa de gestão da escola apresenta para os professores a situação multicultural dos alunos , *comprova-se* com 100% de respostas.

Através desta análise, todos os respondentes tanto professores, quanto gestores afirmam receber informações sobre a situação multicultural dos alunos, por parte da equipa de gestão (aqui considerada equipa de gestão: pedagogas e direção). Este dado revela a parceria entre as equipas e a busca por estratégias que melhor acolham o aluno. De acordo com Lück (2004, p. 16):

(...) um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento,

circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico.

Também pedíamos aos professores que responderam de forma afirmativa para descreverem as estratégias utilizadas foi possível observar aqueles que responderam afirmativamente, conforme a tabela 04:

Tabela 04: Quais estratégias são utilizadas?

	10.1 Quais estratégias são utilizadas? (Descreva)
P1	Procura repassar a situação para o professor e construir juntos uma estratégia para melhor atendê-los.
P2	Na primeira reunião anual é colocado aos professores que a escola estará recebendo alunos estrangeiros.
P3	Nas primeiras reuniões
P4	Em reuniões os professores são informados sobre a realidade do aluno, dentro do que nos é informado.
P5	Algumas palestras. Lá elas dão dicas
P6	-----
P7	Feiras culturais, apresentação de dança ou teatro; trabalhos em sala.
P8	Em reuniões
P9	Conversas com as pedagogas
P10	Em conversas
P11	Na primeira reunião do ano
P12	No início do ano
P13	Os professores são informados em reuniões
P14	Os professores são informados na primeira reunião do ano
P15	-----
P16	-----
P17	Em reuniões
P18	No início do ano
P19	Sabemos que a escola recebe Haitianos.
P20	No início do ano.
P21	Em conversas
P22	Quando inicia o ano escolar já falam
P23	Em reuniões, no início do ano.
P24	Em reuniões no início do ano.

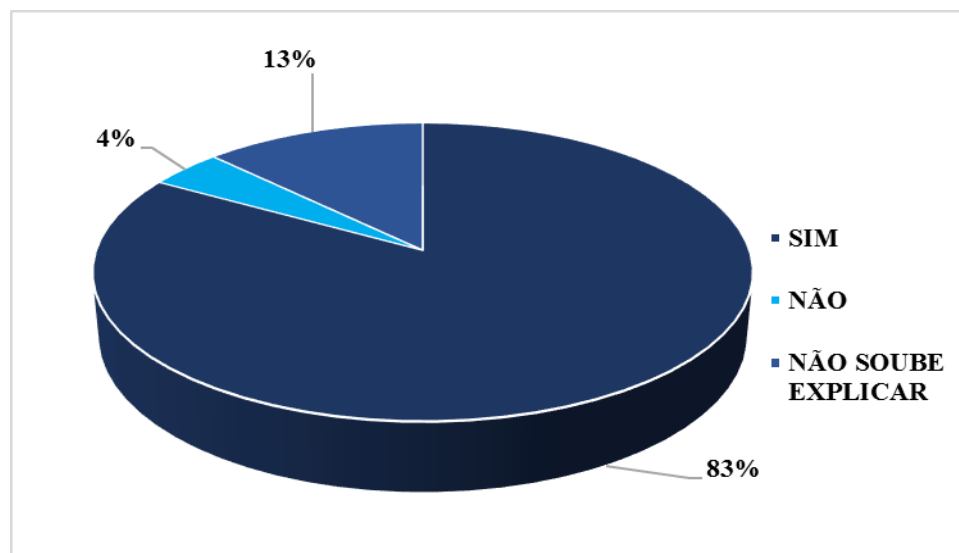
Fonte: Elaboração própria.

Foi possível perceber que a grande maioria sinalizou momentos pontuais de encontro para estes diálogos, sendo necessário incluir na rotina de acompanhamento dos professores discussões sobre a temática.

Sobre a inclusão do Multiculturalismo, a questão 11 - **O PPP da escola trabalha com a multiculturalidade?** Verificamos que 20 responderam que Sim, 1

respondeu Não e 3 Não Soube Explicar, o que corresponde a 83%, 4% e 13%, respectivamente, como apresentamos no gráfico 10.

Gráfico 10: O PPP da escola trabalha com a multiculturalidade?



Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que a maioria dos respondentes, conhecem o PPP da escola, o ato de estudar a documentação que norteia a prática educativa, ocupa um espaço de gerenciamento do processo de ensino/aprendizagem, trata-se das concepções que a escola tem do aluno e da sociedade e para onde quer conduzi-los, também se pode dizer, que é um norte no trabalho de ação dos envolvidos na comunidade escolar. A **H.3.** O PPP da escola trabalha com a multiculturalidade, é *confirmada parcialmente* com 83% de respostas.

Tabela 05: Quais são as atividades/projetos a escola desenvolve com foco na multiculturalidade?

	11.1 Quais são as atividades/projetos que a escola desenvolve com foco na multiculturalidade?
P1	Projeto da Diversidade; Fanfarra, Coral; Feira do conhecimento
P2	Comissão da Diversidade, onde são realizados pequenos projetos como temas direcionados para o envolvimento das turmas. Feira do conhecimento; Projetos Gira mundo
P3	Projeto Gira mundo; Projeto de diversidade; Feira do conhecimento
P4	Projeto Gira mundo; Projeto de diversidade; Feira do conhecimento
P5	Não tive contato com o PPP da escola
P6	-----
P7	Feria de conhecimento com trabalhos realizados sobre países diferentes (cada ano é trabalhado um pais diferente)

MULTICULTURALISMO: Diversidade cultural na escola

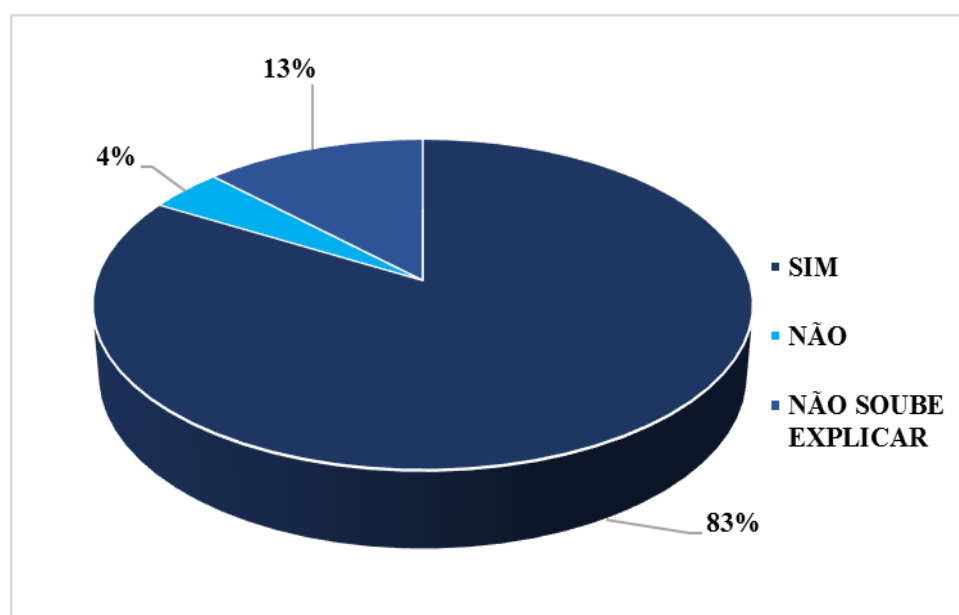
P8	Projeto Gira mundo; Projeto de diversidade; Feira do conhecimento
P9	Projeto Gira mundo; Projeto de diversidade; Feira do conhecimento
P10	Projeto da Diversidade; Fanfarra, Coral; Feira do conhecimento
P11	Projeto da Diversidade; Fanfarra, Coral; Feira do conhecimento
P12	Projeto da Diversidade; Fanfarra, Coral; Feira do conhecimento
P13	Projeto Gira mundo; Projeto de diversidade; Feira do conhecimento
P14	Projeto Gira mundo; Projeto de diversidade; Feira do conhecimento
P15	Projeto Gira mundo; Projeto de diversidade; Feira do conhecimento
P16	Projeto Gira mundo; Projeto de diversidade; Feira do conhecimento
P17	Trabalhos realizados e apresentados em feiras da escola
P18	Em exposições dos trabalhos as famílias.
P19	Projeto Gira mundo; Projeto de diversidade; Feira do conhecimento
P20	Projeto Gira mundo; Projeto de diversidade; Feira do conhecimento
P21	Projeto Gira mundo; Projeto de diversidade; Feira do conhecimento
P22	Projeto Gira mundo; Projeto de diversidade; Feira do conhecimento
P23	Projeto Gira mundo; Feira do conhecimento
P24	Projeto Gira mundo; Feira do conhecimento

Fonte: Elaboração própria.

Em consonância com a tabela 05, e ante a diversidade de Projetos nos respaldamos no pensamento de Vasconcellos (2004) que cita diversas finalidades do PPP, entre elas: o resgate da intencionalidade da ação, para assim, possibilitar a (re) significação do trabalho; o fato de ser um instrumento de transformação da realidade; o envolvimento do conjunto de pessoas em torno de uma mesma causa; o fortalecimento do grupo para enfrentar conflitos; a colaboração na formação pessoal dos participantes e a construção da unidade superando a fragmentação das práticas educacionais e possibilitando a continuidade da linha de trabalho na instituição.

Foi perguntado na 12ª Questão “ **Você acredita que a multiculturalidade deve ser trabalhada em sala de aula?**”. Obtivemos 20 respostas afirmativas 83 %, 1 resposta negativa 4 % e 3 não souberam explicar 13 %. Apresentamos estes dados no gráfico nº 11.

Gráfico 11: Você acredita que a multiculturalidade deve ser trabalhada em sala de aula?



Fonte: Elaboração própria.

Podemos perceber que a maioria dos inquiridos reconhece a importância de se trabalhar a multiculturalidade em sala de aula, demonstrando uma consonância com as respostas anteriores que demonstram a preocupação dos respondentes em trabalhar a temática. No entanto, 4% manifestou não acreditar na importância do trabalho em sala de aula, ao mesmo tempo 13% não soube responder a pergunta formulada.

Pedíamos no ponto 12.1 a quem respondeu afirmativamente para explicar como abordaria a questão na sala de aula. Tratando-se de uma pergunta aberta, cada inquirido podia dar a resposta que mais correspondesse à sua perspectiva. As respostas obtidas estão na tabela 06 que apresentamos a seguir.

Tabela 06: Como você abordaria esse caso?

	12.1 Como você abordaria esse caso? <i>(Descreva a sua didática perante os alunos)</i>
P1	Através de atividades lúdicas, diversificadas, envolvendo a diversidade e pluralidade na sala de aula.
P2	Incluiria a multiculturalidade em todas as disciplinas possíveis, utilizando textos e discussões sobre o tema.
P3	Em todos os momentos em que se trata de assuntos referentes a história do Brasil. Principalmente por ser um país multicultural
P4	Em todos os momentos em que se trata de assuntos referentes a história do Brasil. Principalmente por ser um país multicultural

MULTICULTURALISMO: Diversidade cultural na escola

P5	-----
P6	-----
P7	Envolvimento de todos os alunos com pesquisa no computador, que revelam a linguagem do aluno, a localização do seu país, as riquezas culturais deste país e outras curiosidades
P8	Com atividades
P9	Envolvendo todas as turmas
P10	Em momentos de estudo sobre a cultura do Brasil
P11	Fazendo com outras turmas também trabalhem os mesmos assuntos
P12	-----
P13	-----
P14	Em todos os momentos
P15	De forma lúdica
P16	Diversificando as atividades
P17	Sempre que possível
P18	Em momentos culturais
P19	Quando estudamos a história do Brasil
P20	Trabalhando projetos com outras turmas
P21	De forma lúdica
P22	Com pesquisas no computador
P23	Pesquisado sobre as diferentes culturas
P24	Em momento lúdico.

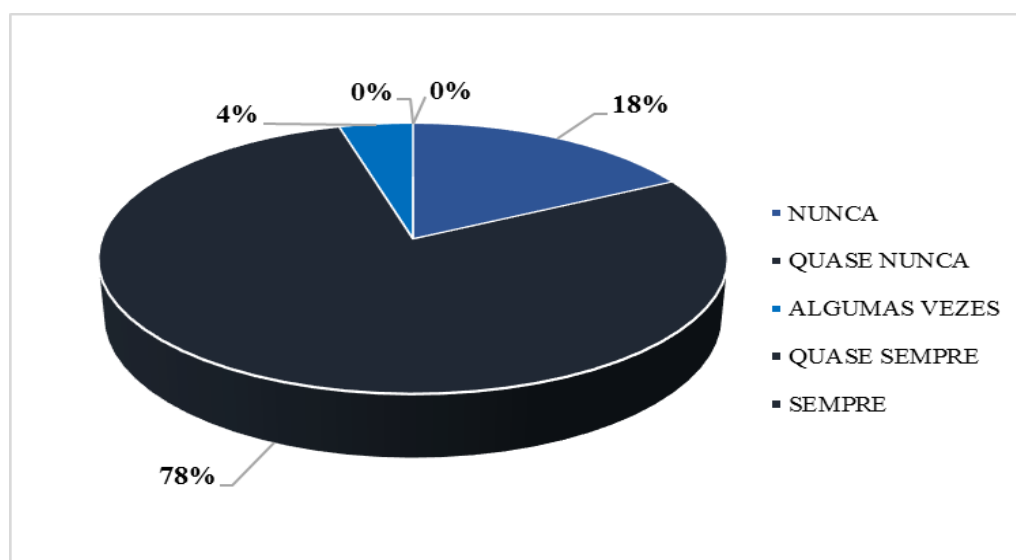
Fonte: Elaboração própria.

Nessa linha, percebemos na tabela 06 que diversas estratégias são formuladas buscando incluir a temática no dia a dia da sala de aula, contudo ainda fica claro que estratégias pontuais e fragmentadas fazem parte do cotidiano, demonstrando a dificuldade do trabalho em uma perspectiva interdisciplinar.

A interdisciplinaridade, portanto, não precisa necessariamente de um projeto científico. Pode ser incorporada no plano de trabalho do professor de modo contínuo; pode ser realizada por um professor que atua em uma só disciplina ou por aquele que dá mais uma, dentro da mesma área ou não; pode, finalmente, ser objeto de um projeto, com um planejamento específico, envolvendo dois ou mais professores, com tempos e espaços próprios, (Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, 2009).

A última questão – Nº 13 : **Os profissionais da Educação têm formação continuada para incluir crianças de nacionalidades, culturas e religiosidade diferentes na sala de aula?**”. As respostas obtidas evidenciam que só 4% dos respondente sinalizou ter formação continuada *Algumas Vezes* sobre a temática da multiculturalidade, contra 18 % que responde *Nunca* e 78% *Quase Nunca*, como evidenciado no gráfico 12.

Gráfico 12: Os profissionais da Educação têm formação continuada para incluir crianças de nacionalidades, culturas e religiosidade diferentes na sala de aula?



Fonte: Elaboração própria.

Percebemos no gráfico 12, que a principal dificuldade encontrada pelos professores se encontra na formação continuada.

Nesse viés, foi ainda perguntado aos gestores (diretora e pedagogas) sobre “Quais são os documentos legais que respaldam sua prática?”, que segundo a tabela 07:

Tabela 07: Quais são os documentos legais que respaldam sua prática?

	Quais são estes documentos?
P1	PPP; PPC
P2	Constituição Federal; Lei de Diretrizes e Bases; Estatuto da Criança e do adolescente; Lei Brasileira de inclusão; lei 10.639 e 11645 sobre a diversidade; Instruções normativas 001/2011- SEMED Prefeitura de Pinhais
P3	Constituição Federal; Lei de Diretrizes e Bases; Estatuto da Criança e do adolescente; Lei Brasileira de inclusão; lei 10.639 e 11645 sobre a diversidade; Instruções normativas 001/2011- SEMED Prefeitura de Pinhais
P4	Constituição Federal; Lei de Diretrizes e Bases; Estatuto da Criança e do adolescente; Lei Brasileira de inclusão; lei 10.639 e 11645 sobre a diversidade; Instruções normativas 001/2011- SEMED Prefeitura de Pinhais

Fonte: Elaboração própria.

Segundo a análise dos dados, verificou-se apropriação dos documentos legais nacionais e municipais por parte da equipe de gestão. Neste ponto, destacamos os

argumentos de Mendes (2009, p. 96) “a vontade política da administração, tanto na implementação da política, quanto no cumprimento daquilo que foi decidido coletivamente, constitui um elemento fundamental para garantir o sucesso das ações propostas”. Neste sentido, reconhecemos como o cumprimento de aquilo que foi decidido coletivamente como as normas municipais, legislações nacionais e acordos internacionais que regem a atuação na escola de uma perspectiva de inclusão multicultural.

5.3. Discussão dos resultados

Para nossa discussão dos resultados propomos lembrar da pergunta de partida: **“Como incluir crianças de nacionalidades, culturas e religiões diferentes na escola?”** Diante do problema levantado, fizemos uma pesquisa bibliográfica que, por sua vez, revelou diversos conceitos e teorias onde o trabalho na perspectiva multicultural na escola é apontada como alternativa significativa, em resposta aos novos desafios da educação.

Surge ante o exposto, anteriormente o nosso Objetivo Geral do Estudo “demonstrar que o professor/gestor através da sua vivência e formação é capaz de considerar a inclusão do aluno/a de nacionalidade, culturas e religiosidade diferentes na escola, visando seu desenvolvimento e aprendizado”.

Sobre a intencionalidade, advinda da formação e vivência do professor e do gestor, Ritcher (2008) e Freire (2006, p. 157) complementam dizendo que,

É preciso reenfatar que a multiculturalidade como fenómeno que implica convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética no respeito às diferenças.

Com a intenção de responder o objetivo geral, estabelecemos quatro objetivos específicos, o primeiro buscou: conhecer o papel do professor/(a), perante a diversidade cultural.

As fontes bibliográficas analisadas nesta pesquisa, reconhecem a pluralidade cultural como uma realidade no cotidiano das pessoas que moram principalmente nas

grandes cidades. Esta é uma situação desafiadora e obriga ao professor e gestor dos espaços educacionais, procurar uma compreensão maior de um contexto cultural que é diferente de sua própria realidade em muitos casos.

Podemos, de igual forma, reconhecer no inquérito por questionário realizado e aplicado aos professores e gestores da Escola Municipal Antônio Andrade que, existe uma intencionalidade destes profissionais, em buscar compreender as diferentes realidades dos alunos. Desenvolvendo ao mesmo tempo projetos que possam atender as necessidades educacionais deste público e de aqueles que encontram-se inseridos no contexto educacional.

Avançamos para o segundo objetivo específico, que buscou **“Perceber o papel da equipa de gestão da unidade educativa no cenário de inclusão multicultural”** neste ponto consideramos o/os gestor/res grandes orquestradores do processo educativo e da perenidade da proposta educativa de aquela escola. De acordo com Lück (2004):

(...) um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico. (Lück, 2004, p. 16)

Através da análise dos dados fornecidos pelos respondentes do nosso questionário, constatou-se que 100% dos respondentes, tanto professores quanto gestores, afirmam receber informações sobre a situação multicultural dos alunos, por parte da equipa de gestão (aqui considerada equipa de gestão: pedagogas e direção). Este dado revela a parceria entre as equipas, e a busca por estratégias que melhor acolham o aluno.

O terceiro objetivo específico: **“Reconhecer a existência ou não de projetos pedagógicos com enfoque na inclusão da multiculturalidade”**.

É necessária a realização de políticas e práticas que considerem essas diferenças presentes no espaço escolar (Carrano, 2008). A pedagogia de projetos, embora constitua ainda um desafio para o professor, pode viabilizar ao aluno um modo de aprender baseado na integração entre conteúdos das várias áreas do conhecimento e sua própria

história, cultura e religiosidade, assim como de seus pares e dos membros da comunidade educativa.

Daí a importância do desenvolvimento de PROJETOS ARTICULADOS envolvendo a co-autoria dos vários PROTAGONISTAS do processo educacional. O fato de um projeto de gestão escolar estar articulado com o projeto de sala de aula do professor, que por sua vez, visa propiciar o desenvolvimento de projetos em torno de uma problemática de interesse de um grupo de alunos, ou da comunidade educativa como um todo. Isto porque a parceria que se estabelece entre os protagonistas (gestores, professores, alunos) da comunidade escolar, pode facilitar a busca de soluções que permitem viabilizar a realização de novas práticas pedagógicas, tendo em vista a aprendizagem para a vida.

Ao mesmo tempo, comprova-se a intencionalidade dos professores e da equipa de gestão em pensar projetos voltados a diversidade cultural dos alunos matriculados na escola, ante a relação dos vários projetos citados pelos respondentes do nosso questionário (Tabela 5).

O quarto e último objetivo específico, buscou: **‘Reconhecer na equipa de gestão apropriação das legislações em vigor’.**

Neste ponto, destacamos os argumentos de Mendes (2009, p. 96) “a vontade política da administração, tanto na implementação da política, quanto no cumprimento daquilo que foi decidido coletivamente, constitui um elemento fundamental para garantir o sucesso das ações propostas”. Neste sentido, reconhecemos como o cumprimento de aquilo que foi decidido coletivamente como as normas municipais, legislações nacionais e acordos internacionais que regem a atuação na escola de uma perspectiva de inclusão multicultural.

Ao analisar os resultados, verificou-se que os professores apresentam como um desafio para incluir sem excluir, a falta de capacitação dos professores, a infraestrutura da escola (...), assim como a falta de troca de experiências entre os próprios professores. Uma análise mais elaborada desta situação, poderá identificar a necessidade de um plano formativo participativo, onde as pautas de formação sejam construídas no coletivo. Perceber a importância do currículo oculto na formação em serviço permite

que necessidades provenientes do trabalho com os alunos/as, sejam atendidas no decorrer do ano letivo.

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes, (Silva, 2010, p. 78).

Face aos dados apresentados e depois da revisão bibliográfica que fizemos onde está bem plasmada a importância da inclusão, verificamos que a formação é muito importante no sentido de sensibilizar os docentes para este cenário internacional, que encontra reflexos na dinâmica escolar. Assim, os nossos objetivos foram atingidos. A nossa **H1.** foi *confirmada parcialmente*, com 83% de respostas, a **H2.** foi *confirmada*, com 100% de respostas e a **H3.** foi *confirmada parcialmente*, com 83% de respostas afirmativas.

Apresentamos no ponto seguinte uma proposta de formação para docentes e gestores de topo e intermédios sobre “INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E GESTORES” com o objetivo de dotá-los de ferramentas para desenvolverem um trabalho mais eficiente e mais eficaz para e com aqueles que vêm procurar novas oportunidades no nosso país.

Outros aspetos que consideramos muito importante é a relação Escola-Família uma vez que é um dos fatores que influenciam o desenvolvimento escolar de crianças e adolescentes. Quando estamos perante famílias de outras culturas, acreditamos que isso é ainda mais pertinente. Assim, propomos, também no ponto seguinte algumas atividades que ajudem a fortalecer a relação escola e famílias.

5.4. Projetos de atividades – Professores e Pais

Nenhuma lei ou decreto é maior do que a compreensão

Platão

5.4.1. Professores

Uma escola multicultural é uma escola mais rica – por isso, deve funcionar como um local de obtenção de conhecimento, onde cada criança (ou jovem) deve aprender a respeitar os outros, aprender a ser solidário, independentemente das

diferenças que possam existir entre elas – deve ser um local onde se sinta respeitada como é, independentemente dos seus sucessos e dos seus ritmos de aprendizagem.

Concordamos com Moreira (2001) ao defender uma formação de professores para a educação multicultural como um imperativo do currículo e da dinâmica de uma escola comprometida com a multiculturalidade. Além dos professores, entendemos que os Pedagogos e a Direção das Escolas também devem participar da formação sobre a multiculturalidade, para que possam trabalhar de forma mais efetiva e, mas eficaz com alunos e famílias de outras culturas.

Apresentamos uma planificação a levar a cabo por nós, de Agosto a Novembro de 2017, na Escola Municipal Antônio Andrade (Tabela 08).

Tabela 08: Planificação de Ensino.

PLANIFICAÇÃO DE ENSINO	
Projeto: Inovação na Formação de Professores e Gestores.	
Público Alvo: Professores, Pedagogas e Direção.	
CH: 32h	
Ano Base: 2017	
Período: Agosto a Novembro	
Proponente: Pesquisadora	
Participantes: Professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Diretora Geral, Pedagogas.	
Objetivos	Construir um plano formativo participativo que considere as necessidades de trabalhar a diversidade cultural.
	<ol style="list-style-type: none">1. Envolver e despertar nas equipes, a importância do trabalho colaborativo.2. Potencializar os espaços da escola, com a finalidade de que o (a) aluno (a) demonstre suas competências, sua cultura, em uma perspectiva social (escola/professor/aluno/pais/comunidade).3. Registrar/documentar as informações, com a finalidade de estimular o registro e permitir a troca de experiências.

MULTICULTURALISMO: Diversidade cultural na escola

Metodologia	<ul style="list-style-type: none">● Os trabalhos serão desenvolvidos com o grande grupo, inicialmente, apresentando os dados da pesquisa.● Podendo posteriormente, organizar comissões com os temas por eles selecionados prioritários, tendo em vista a construção do Plano Formativo.<ol style="list-style-type: none">1. Comissão 01 – Os desafios da inclusão multicultural.2. Comissão 02 – Estratégias de troca de experiências.3. Comissão 03 – O espaço como terceiro educador. <p>Tais comissões estabelecerão uma agenda de trabalho e submeterão suas produções para a validação do grande grupo.</p>
Estratégias de Ação	<p>4. O projeto será desenvolvido na Escola Municipal Antônio Andrade, situada no município de Pinhais e buscará abranger todo o corpo docente e equipe de gestão, participarão de 08 (oito) encontros de reflexão e formação, com carga horária de 04 (quatro) horas diárias, perfazendo um total de 32 (trinta e duas) horas. As atividades planejadas para formação dos (as) professores (as) e gestores, apresentam a seguinte composição: momentos de reflexão com questionamentos a serem debatidos a luz dos dados da pesquisa, apresentação de filme sobre o princípio a participação, reflexão sobre a temática.</p> <p>5. A expectativa é gerar nos profissionais, ações que busquem o envolvimento da comunidade escolar nas atividades educacionais relacionadas ao tema Multiculturalismo. Esta será uma das formas de garantir ações de continuidade que levem as equipes a buscarem constantemente o diálogo.</p>
Recursos	<p>6. Para direcionar a aplicação do projeto na escola, utilizaremos de recursos didático-pedagógicos como: Relatório em gráficos da pesquisa, exibição de filme, palestra sobre o tema, leituras, análise e reflexões sobre textos. Feito isto, daremos início a construção e elaboração do Plano Formativo Participativo da Escola.</p>

MULTICULTURALISMO: Diversidade cultural na escola

Cronograma	Atividade	Mês	Mês	Mês	Mês	Mês	Mês	Mês	Mês	
	Envolver e despertar nas equipes, a importância do trabalho colaborativo.	Agosto	Agosto	Agosto						
	Potencializar os espaços da escola, com a finalidade do aluno/a demonstre suas competências, sua cultura. Numa perspectiva social (escola/professor/aluno/pais/comunidade)				Outubro	Outubro				
	Registrar/documentar as formações, com a finalidade de estimular o registro e permitir a troca de experiências.						Novembro	Novembro		
	Avaliação								Novembro	
Avaliação	Os Critérios serão construídos e definidos no grupo. Ao mesmo tempo, seguindo a linha da gestão democrática, a mesma terá seu momento de auto avaliação e co-avaliação.									
Bibliografia	Serão selecionados e aprovados no grupo com a possibilidade dos integrantes levantarem e apresentarem bibliografia complementar.									

Fonte: Elaboração própria.

No final da Formação será feita uma reunião com a Direção da Escola, com os Pedagogos e com os Professores no sentido de ser feita uma avaliação da mesma e para determinar, em conjunto, se é pertinente, ou não, a sua repetição.

5.4.2. Pais

A nossa experiência de docente permite-nos reconhecer que a relação família-escola é extremamente importante. A escola é uma organização que, cada vez mais, apela à participação e envolvimento das famílias na vida e organização escolar para que uma estimule a outra e vice-versa, deve haver um compromisso partilhado em que ambas falem a mesma linguagem.

Se a relação entre o par família-escola é importante, como já referimos no ponto 5.3., acreditamos que é ainda mais acentuada quando estamos perante famílias de outras

culturas. É, assim, importante motivá-las para a sua vinda à escola, para isso o Diretor de Turma assume um papel fundamental, pois é necessário criar condições para que assim seja. É necessário criar nas famílias um conceito positivo da escola.

Promoveremos um conjunto de atividades a levar a efeito ao longo do próximo ano letivo.

- **Primeiro momento:** reunião, promovida pela coordenadora do projeto, com os Diretores de Turma que tenham alunos de outras culturas.

Tabela 09: Atividades para o Proximo ano letivo.

	Descrição
Designação do Projeto	“Uma Escola Para Todos”
Coordenadora	Patricia Elizabeth Benitez Romero
Equipa	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenadora do Projeto • Um elemento da Direção da Escola • Diretores de Turma • Um Pedagogo Pais/Responsáveis ⁵
Periodicidade	Mensal (a partir de agosto).
Local	Uma sala destinada para as atividades Multiculturais
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar atividades que fortaleçam o vínculo entre famílias e a escola, no sentido de poderem acompanhar as crianças pelas quais são responsáveis e em conjunto com os docentes levar a uma plena e real inclusão
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião colóquio para apresentar aos responsáveis/famílias a escola, a cultura da escola e a da cidade, seguido de um <i>world Café</i>.

⁵ Gostaríamos de incluir um ou dois pais nesta equipa, a partir da primeira atividade.

	<ul style="list-style-type: none">• Reunião colóquio em que seja dada oportunidade de cada um falar da sua cultura;• Fazer um dia de cada uma das nacionalidades, com exposições sobre cada país e o almoço para os alunos seria um prato típico do respetivo país;• Convidar as famílias para todas as festas que se comemoram na escola.
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração própria.

As escolas são orgânicas, elas passam por transformações a medida que os membros da comunidade educativa se apropriam dela, e desta forma introduzem suas culturas e jeito de se relacionarem.

É na interação entre pares e no encontro de gerações que as crianças apreendem e constroem noções de solidariedade, tornando-se sujeitos ativos das suas histórias, conscientes das suas responsabilidades para com os outros e com o mundo.

Ao mesmo tempo, acreditamos que propostas que busquem interação entre as crianças fora do espaço da escola também podem fortalecer as relações solidárias e de vínculo entre as mesmas. Exemplo: Propostas nas quais as famílias tenham convivências umas entre as outras; finais de semanas que possam intercalar encontros de almoços, podendo chegar a uma feira das Nações no bairro, possibilitando desta forma, que todos (tanto os advindos de outras regiões, países etc , como os que já são oriundos de aquele lugar) possam aprender com a cultura do outro.

CONCLUSÃO

*Temos o direito de ser iguais
sempre que as diferenças nos inferiorizem,
temos o direito de ser diferentes
sempre que a igualdade nos descaracterize.*

Boaventura Santos

Considerações Finais

Nossa sociedade vive um tempo histórico de profundas transformações, nos modelos de convivência e coexistência de diversas culturas, num mesmo território. O presente trabalho abordou este fenômeno sobre a lente do multiculturalismo em seis capítulos, divididos em duas partes.

O aluno do Século XXI precisa de se desenvolver de forma global, por isso o processo de ensino-aprendizagem deve acontecer de forma glogal – que contemple os aspectos cognitivos, afetivos, socioculturais e da comunicação. A interação do sujeito com o ambiente, com as experiências de vida e com a cultura são fundamentais.

O professor deve ser uma agente da mudança devendo, por isso, deve estar ciente do seu papel perante a nova realidade, social, tecnológica e cultural. A influência do “mundo global” leva a que o professor esteja preparado para saber lidar com esse desafio. Os conteúdos tem que ser dados, mas deve procurar que isso aconteça de forma motivadora, a escola deve ensinar a que o aluno crie o seu próprio conhecimento, ajudá-lo a pesquisar e a saber “organizar” essa informação. O professor deve, assim, utilizar metodologias diferenciadas no sentido de motivar o aluno.

Dessa forma, deve ser pensado e criado um currículo multicultural, na época contemporânea de pluralidade cultural, de conflitos, de ataques terroristas, de exasperação dos preconceitos e das diferenças, de desafios éticos na formação da juventude, Na verdade, muito se tem enfatizado na literatura acerca do currículo, nacional e internacional. Cabe-nos a nós e a todos os docentes a sensibilização dos gestores escolares e dos alunos para uma reflexão sobre a importância de se trabalhar a diversidade cultural e da aceitação e respeito por essa diversidade. Pois, se assim for, consideramos que *todos ficamos a ganhar*.

Esta pesquisa teve como problema, a seguinte pergunta de partida **“Como incluir crianças de nacionalidades, culturas e religiões diferentes na escola”** fizemos uma

pesquisa bibliográfica que, por sua vez, revelou diversos conceitos e teorias onde o trabalho na perspectiva multicultural na escola é apontada como alternativa significativa, em resposta aos novos desafios da educação. Ouvimos professores e gestores sobre esta matéria.

Mostrou-se, com base na revisão bibliográfica e nos dados levantados na pesquisa de campo, que os **nossos objetivos, quer o geral, quer os específicos, foram alcançados** e encontram relação com os professores e gestores da Escola Municipal Antônio Andrade .

No que concerne às Hipótese formuladas, verificamos que:

H.1. A escola promove algum trabalho com a família para a conscientização sobre a inclusão cultural das crianças de outras nacionalidades. Foi ***confirmada parcialmente***.

83% dos participantes respondem que existem momentos no início do ano, como por exemplo, exposições de trabalhos culturais entre outros, onde estes diálogos acontecem.

H.2. A equipa de gestão da escola apresenta para os professores a situação multicultural dos alunos. **Foi confirmada.**

A totalidade dos professores inquiridos sinalizam em suas respostas que a equipe de gestão sempre disponibiliza informações sobre os alunos/as.

H.3. O PPP da escola trabalha com a multiculturalidade. Foi ***confirmada parcialmente***.

Verificamos que, perante os diversos relatos de projetos pensados para acolher e acompanhar a diversidade multicultural dos alunos/as nela matriculados, 83% dos professores consideram que a multiculturalidade é objeto de preocupação.

Contribuição da nossa investigação

As recomendações desta dissertação, voltam-se aos profissionais em educação, por consideramos que a função do professor é, cada vez menos, a de ser um mero instrumento de transmissão de informação e de conhecimentos, o professor confronta-se

frequentemente com realidades cada vez mais distintas, que sistematicamente mudam e propõem novas questões a quem ensina e educa, dando aos alunos a oportunidade de constituírem as aprendizagens.

Na nossa opinião, esta investigação trará contribuições tanto para aqueles que buscam se aperfeiçoar nas questões culturais que permeiam a comunidade escolar, quanto aos alunos e professores envolvidos nessa investigação.

Limitações da investigação

O principal limite desta pesquisa é referente ao universo de questionários aplicados. O projeto previa inicialmente aplicação dos mesmos em uma Escola Municipal da cidade de Curitiba, ante uma mudança geográfica advinda de uma transferência profissional, esta primeira alternativa foi descartada. Após alguns meses (onze para ser exatos), uma nova transferência vinculada a dimensão profissional se apresentava. Desta forma, o retorno para a cidade de Curitiba se tornava presente novamente.

De regresso a Capital Paranaense, se iniciou mais uma vez a busca por uma instituição educativa que abrisse as portas para nosso projeto de pesquisa. Com a mudança na gestão da Prefeitura de Curitiba, alguns entraves surgiram em relação ao tempo para protocolar o pedido na Secretaria Municipal de Educação.

A preocupação em relação ao tempo se fazia gritante para nosso desespero, e foi neste momento que de forma aberta e generosa, a direção da Escola Municipal Antônio Andrade, do município de Pinhais, região metropolitana de Curitiba, abria suas portas para nossa pesquisa.

Superados estes entraves, entendemos pertinente mencionar que outra dificuldade encontrada foi no preenchimento do nosso inquérito por questionário, alguns profissionais não responderam todos os campos.

Sugestões para futuras investigações

Apontamos para posteriores reflexões, aprofundamento com todos os atores do processo educativo, além dos professores e gestores sugerimos que os alunos e as

famílias também sejam sujeitos envolvidos na amostra de futuros trabalhos, com a intencionalidade de discutir o Multiculturalismo e a Diversidade Cultural na Escola.

Por uma questão de recorte necessário para elaboração desta pesquisa não foram ouvidas as crianças e as família, fica nossa sugestão para ampliar o diálogo com estes atores.

Nesse ínterim, propomos uma investigação mais aprofundada, que envolva um número maior de escolas da região do município de Pinhais e Curitiba, com o intuito de contar com dados das duas maiores cidades no Estado do Paraná a receber imigrante.

Realizar o contraponto com outras escolas europeias que recebem imigrantes nos seus espaços educativos, considerando que a pauta não se esgota e pelo contrário encontra-se em discussão no cenário mundial.

Como toda pesquisa científica, buscou-se realizar um trabalho pautado em métodos próprios, cujos resultados ficarão à disposição da comunidade acadêmica, bem como de qualquer cidadão desejoso de ampliar seus conhecimentos sobre o tema.

Ao final deste desafiante trabalho, não nos resta nada mais além do que constatar que, apesar das tantas dificuldades encontradas ao longo da sua realização, valeu a pena o esforço e a dedicação. Pois, esta investigação ajudou-nos a crescer enquanto seres humanos e a ter uma prática docente mais conhecedora da realidade, neste caso do Multiculturalismo.

“Sonho com o dia em que todos levantar-se-ão e compreenderão que foram feitos para viverem como irmãos.”

NELSON MANDELA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acnur (2016). Agência da ONU para Refugiados. *Tendências globais sobre refugiados e outras populações de interesse do ACNUR*.
- Ager, A. & Strang, A. (2008). Understanding integration: a conceptual framework. *Journal of Refugee Studies*. Oxford, v. 21, n. 2, pp. 166-191, apr.
- Albuquerque, E. (2007). *Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais de suas professoras*. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: UFPE.
- Andrade, F. (2007). *Relações raciais, multiculturalismo e ações afirmativas: as cotas na Universidade de Pernambuco – UPE*. Dissertação (Mestrado). Recife: UFPE.
- Andrade, M. (2009). *A diferença que desafia a escola: apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Ansion, J. (2007). La interculturalidade y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía. In: *Educar en ciudadanía intercultural*. Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.
- Arroyo, M. (2004). *Imagens Quebradas – trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bagno, M. (2007). *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Banks, J. (1994). *Multicultural education: theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. (2004). *Diversity and citizenship education: global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barnett, M. (2010). Humanitarianism, Paternalism, and the UNHCR. In: Betts, A. & Loescher, G. (Ed.). *Refugees in International Relations*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- Barreto, L. (Org.) (2010). *Refúgio no Brasil: a proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas*. 1ª ed. Brasília: ACNUR, Ministério da Justiça.
- Barrio, Á. (2006). Culturas locais iberoamericanas, comunicación e interculturalidad. In: Angel, B. & Barrio, E. (org). *Conocimiento local, comunicación e interculturalidad*. Recife: Massangana.
- Bedani, V. (2006). *O curso de pedagogia e a diversidade étnico-racial: trilhando caminhos*. 2006. 93 f. Dissertação (Mestrado): São Carlos: UFSCar.
- Bobbio, N. (2011). *Elogio da serenidade: e outros escritos morais*. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp.
- Bourdieu, P. (1990). *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense.

- Candau, V. & Leite, M. (2007). *A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, nº 132, pp. 731-758, set/dez.
- Candau, V. & Moreira, A. (2006). Currículo, conhecimento e cultura. In.: Arroyo, M. & Moreira, A. (org). *Indagações sobre o currículo*. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino fundamental. MEC.
- Candau, V. & Russo, K. (2010). Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: *Revista Diálogo educacional*. Vol. 10, nº 29, abril, pp. 151-169. PUC – Paraná.
- Candau, V. (1997). A Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis. RJ: Vozes.
- Candau, V. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: Moreira, A. & Candau, V. (orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Carrano, P. (2008). Identidades juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: Moreira, A. & Candau, V. (Orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2º ed. Petrópolis: Vozes.
- Carvalho, R. (2003). *Removendo barreiras para a aprendizagem*. Porto Alegre: Mediação.
- Carvalho, R. (2004). *Discursos pela interculturalidade no campo da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 90*. Recife: Bagaço, 2004.
- Cavalcanti, C.; Cunha, P.; Ostermamm, F.; Pansera, M.; Pino, J. & Pizzato, M. (2009). *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Ciências da Natureza e suas Tecnologias*. Secretária do Estado da Educação – Porto Alegre: Editora Total, Lda.
- Charoux, O. (2006). *Metodologia: processo de produção, registro*. São Paulo: DVS editora.
- Conrado, S. (2009). *A formação continuada do professor de arte nos museus de Recife*. Dissertação (Mestrado). Recife: UFPE.
- Cortés, M. (2011). *La migración transcultural del discurso intercultural: Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Ediciones Abya-Yala Quito, Ecuador.
- Crépeau, F. (2006). *Forced migration and global processes: a view from forced migration studies*. Lanham; Oxford: Lexington Books.
- Crisp, J. (2004). *The local integration and local settlement of refugees: a conceptual and historical analysis*. New Issues in Refugee Research. Geneva: UNHCR.
- Dietz, G. & Cortés, M. (2009). El discurso intercultural ante el paradigma de la Diversidad. In: Olmo, T. (org). *Educación intercultural perspectivas y propuestas*. Madrid.

- Dietz, G. & Cortés, M. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. In: *Revista de Antropología Iberoamericana*. Vol. 6, nº 01, abril, pp.3-26.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica*. México: FCE.
- Domingues, C. (2005). *Estatística Aplicada às Ciências Militares*. Rio de Janeiro: ESAO
- Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Estatuto dos Refugiados. (1951). *Convenção relativa ao estatuto dos refugiados*. Genebra, 28 de Julho de 1951.
- Fiorin, J. (2004). *Linguagem e ideologia*. 8º ed. São Paulo: Ática.
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 13ª ed. São Paulo: Paz na Terra.
- Gil, A. (2010). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6 ed. São Paulo: Atlas.
- Goodson, I. & Sikes, P. (2001). *Life History in Educational Settings: Learning From Lives*, Buckingham, Open University Press, p. 128 (P).
- Gray, D. (2012). *Pesquisa no mundo real*. 2 ed. Porto Alegre: Penso.
- Gutiérrez, F. & Prado, C. (2013). *Ecopedagogia e cidadania planetária*. 3ª ed. São Paulo: Cortez.
- Haddad, E. (2008). *The refugee in international society: between sovereigns*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, S. (2013). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. 2ª ed. Liv Sovik (Org). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hurrell, A. (2010). Refugees, International Society and Global Order. In: Betts, A. & Loescher, G. (Ed.). *Refugees in international relations*. Oxford: Oxford University Press.
- Japiassú, H. & Marcondes, D. (2006). *Dicionário básico de filosofia*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Lakatos, E. & Marconi, M. (2011). *Fundamentos de metodologia científica*. 1ª ed. São Paulo: Atlas.
- Leão, R. (2010). O reconhecimento do refugiado no Brasil no início do século XXI. In: Barreto, L. (Coord.). *Refúgio no Brasil: a proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas*. Brasília: ACNUR, Ministério da Justiça, pp. 70-97.
- Leite, N. & Ferreira, J. (2008). *Hiperatividade x indisciplina: contribuições para o cotidiano escolar*. Portal da Educação.
- Lins, G. (2009). Diversidade Cultural enquanto Discurso Global. *Avá n° 15*. Julho, pp. 9-39.
- Loescher, G; Milner, J.; Newman, E. & Troeller, G. (2008). *Protracted refugee situations: political, human rights and security implications*. Tokio; New York: United Nations University Press.
- López, L. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur pista para una investigación comprometida y dialogal. In: López, L. (orgs). *Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectivas latinoamericanas*. La Paz, Bolivia.
- Lück, H. (2004). *Ação Integrada: Administração Supervisão e Orientação Educacional*. 22. ed. Petrópolis: Vozes.
- Lyra, L. (2010). *Enhancing refugees integration: new initiatives in Brazil*. Forced Migration Review, Oxford, v. 35, pp. 46,47.
- Malhotra, N. (2005). *Introdução à pesquisa de marketing*. São Paulo: Prentice Hall.
- Marcuschi, L. (2001). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3ª ed. – São Paulo: Cortez.
- Mendes, V. (2009). *Democracia participativa e educação: a sociedade e os rumos da escola pública*. São Paulo - SP: Cortez.
- Messina, A. & Lahav, G. (2005). *The migration reader: exploring politics and policies*. Boulder, Colo: Lynne Rienner Publishers.
- Miranda, F. (2004). *Educação Intercultural e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, A. & Candau, V. (Orgs) (2008). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Moreira, A. (2001). Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In *Currículo: políticas e práticas*. Papyrus, (pp. 81-96), Campinas: Brasil.
- Moreira, J. (2012). *Política em relação aos refugiados no Brasil (1947-2010)*. Tese (Doutorado). Campinas: UNICAMP.
- Neves, M. (2011). *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. 4ª ed. São Paulo: Editora Contexto.

- Nóvoa, A. (1992): "A Reforma Educativa Portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores", In: Nóvoa, A. & Popkewitz, T. (org.). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Educa, (pp. 57-69), Lisboa.
- Pacheco, J. (2005). *Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Bolema, 25, pp. 105-132.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Projectos. Lisboa: Gradiva.
- Rayo, J. (2004). *Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre-RS: Artmed.
- Rebolledo, N. (2009). *Cultura, escolarización y etnografía. Los plikur en el Amazonas brasileño del Bajo Uaçá*. México.
- Stenhouse, L. (2003). O defensor da pesquisa do dia-a-dia. In: *Revista Nova Escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ribeiro, V. (2003). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global.
- Ritcher, I. (2008). *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2ª reimpressão.
- Rodrigues, D.; Krebs, R. & Freitas, S. (Orgs) (2005). *Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais*. Santa Maria: Ed. UFSM.
- Salomão, A. (2007). *Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos nas práticas dos interagentes*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Campus de São José do Rio Preto, Brasil.
- Santomé, J. (2005). As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva, T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. RJ: Vozes, (pp. 159-177). Petrópolis: Brasil.
- Santos, C.; Albuquerque, E. & Mendonça, M. (2007). Alfabetização e letramento nos livros didáticos. In: Santos, C. & Mendonça, M. (Org.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sasaki, R. (1999). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Schmelkes, S. (2009). Multiculturalismo, educación intercultural y universidades. In: Aguila, M. (org). *Nuestras Universidades y la educación intercultural*. Memorias del Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural. Santiago do Chile.
- Silva, T. (2010). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica.

- Soares, M. (2003). *O que é letramento*. 2003 Disponível em: <<http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>> [Acessado em: 12 mai. 2017].
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. 2ª ed. Lisboa: Livros Horizonte.
- Souza, J. (2004). *Ética, política e pedagogia na perspectiva freiriana*. Recife: Bagaço.
- Souza, J. (2007). *A educação popular: quê?? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro*. Recife: Bagaço.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Conferência nacional sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho. UNESCO.
- Vasconcellos, C. (2004). *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 5ª ed. São Paulo: Libertad.
- Werneck, C. (1997). *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA.
- Werneck, C. (1999). *Quem cabe no seu todo?* Rio de Janeiro: WVA Editores.
- Wood, P. (2003). *Diversity the invention of a conception*. Ed. Encounter Books, San Francisco: California.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Coleção Educa Professores. Lisboa.

LEGISLAÇÃO

- Brasil. (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial. Brasília. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.
[Acessado em 29 de outubro de 2016].
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União, Brasília.
- Brasil. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares. Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: SEESP.
- Brasil. (1997). *Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997*. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Presidência da República - Casa Civil -Subchefia para Assuntos Jurídicos, Diário Oficial, Brasília.
- Brasil. (1997). *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União, Brasília.
- Brasil. (1980). *Lei n. 6815 de 1980, Estatuto do Migrante*. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6815.htm> [Acessado em 06 mai. 2017].

WEBGRAFIA

<http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas/> [Consultado em: 13 maio 2017].

http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf [Consultado em: 13 maio 2017].

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/hiperatividade-x-insdisciplina-contribuicoes-para-o-cotidiano-escolar/3941> [Consultado em: 10 abr. 2017].

<http://revistaescola.abril.com.br/historia/fundamentos/lawrence-stenhouse-428144.shtml> [Consultado em 30 de maio. 2017].

<http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf> [Consultado em: 12 mai. 2017].

APÊNDICES



APÊNDICE 01 - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A INVESTIGAÇÃO

Exa-ma/Sr^a. Diretora

Sr^a Sara Regina Amorim Cini.
Escola Municipal António Andrade.

Assunto: Solicitação de autorização para a investigação na Escola Municipal António Andrade.

O meu nome é Patrícia Elizabeth Benitez Romero, Graduada em Ciências da Educação, encontro-me a frequentar o 2.º ano de Mestrado em Educação na Universidade Fernando Pessoa na cidade do Porto/Portugal. O segundo ano do mestrado é constituído pela dissertação, sendo que irei desenvolver o seguinte tema ***“MULTICULTURALISMO: A diversidade cultural na escola”*** o qual está sob a orientação da Professora Doutora Maria da Piedade Gonçalves Lopes Alves, da Universidade Fernando Pessoa.

Venho, por este meio, solicitar a autorização de V^a Ex.^a para começar o processo investigativo que tem como objetivo “demonstrar que o educador/gestor, através da sua vivência e formação é capaz de considerar a inclusão do aluno/a de nacionalidade, culturas e religiosidade diferentes na escola, visando seu desenvolvimento e aprendizado”.

Ao mesmo tempo informo que guardaremos o sigilo referente a todos os envolvidos na amostra, bem como o respeito à ética que permeia.

Agradeço desde já a melhor atenção que possa dar a este assunto e encontro-me disponível para prestar os esclarecimentos que entendam necessários deixando, assim, o meu contacto de e-mail: patricia.robenitez@hotmail.com

Os meus melhores respeitosos cumprimentos,
Patrícia Elizabeth Benitez Romero.

APÊNDICE 02 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Investigação: “**MULTICULTURALISMO: A diversidade cultural na escola**”.

Pesquisadora: **Patrícia Elizabeth Benitez Romero.**

O participante foi informado (a) de forma clara e detalhada sobre os objetivos e a justificativa da pesquisa que busca “demonstrar que o educador/gestor, através da sua vivência e formação é capaz de considerar a inclusão do aluno/a de nacionalidade, culturas e religiosidade diferentes na escola, visando seu desenvolvimento e aprendizado”. A sua participação na pesquisa ocorrerá em encontros semanais, entre os meses de abril e maio de 2017.

O participante receberá resposta a qualquer dúvida sobre essa investigação, além de outros assuntos relacionados à pesquisa. Também foi lhe informado que a avaliação ocorrerá com a monitorização constante do (s) pesquisador (es), sendo o procedimento interrompido ante qualquer intercorrência adversa. Não haverá nenhum desconforto psicológico ou risco na sua participação na pesquisa.

O participante compreendeu que os benefícios que serão proporcionados à comunidade escolar de Curitiba, e o mesmo terá a garantia de receber todos os esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos dados em qualquer etapa do estudo. Também não haverá nenhuma despesa, ficando as custas por conta do (s) pesquisador (es).

Concorda com a divulgação dos dados obtidos durante a pesquisa, bem como entende que não será identificado e que se manterá o caráter sigiloso das informações. Também sabe que os dados obtidos serão arquivados e, futuramente, a pesquisa, se possível, publicada para fornecer aos profissionais os dados mensurados. Sabe que terá total liberdade para retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem que isso traga prejuízos ou implicações.

Caso tenha dúvidas sobre o comportamento do pesquisador ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considerar

prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, pode entrar em contato com o (a) pesquisadora (Patrícia Elizabeth Benitez Romero – Contato (044) 99761-0004).

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o (a) pesquisador (a).

Pinhais, _____, _____ de _____ de _____.

Nome legível do participante

Assinatura do(a) participante

Nome legível do pesquisador (a)

Assinatura do pesquisador(a)

APÊNDICE 03 - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO



**DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO
INFORMADO**

“MULTICULTURALISMO: A diversidade cultural na escola”

Eu, abaixo-assinado (nome completo)

_____,
compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da minha participação na investigação, que tem como metodologia pesquisa-ação, que buscará: identificar “que o educador/gestor, através da sua vivência e formação é capaz de considerar a inclusão do aluno/a de nacionalidade, culturas e religiosidade diferentes na escola, visando seu desenvolvimento e aprendizado”.

Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória. Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos de investigação se pautarão em um Guião de Entrevista que será gravado e transcrito no trabalho científico. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registros em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão. Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____/____/20____

Assinatura do participante no projecto_____

O Investigador responsável: Patricia Elizabeth Benitez Romero

Nome:

Assinatura:_____

APÊNDICE 04 - QUESTIONÁRIO - GESTORES E PROFESSORES



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Patrícia Elizabeth Benitez Romero

**GUIA DE PERGUNTAS PARA OS GESTORES E PROFESSORES
DA ESCOLA MUNICIPAL ANTÓNIO ANDRADE (Inquérito)**

TEMA: “*MULTICULTURALISMO: A diversidade cultural na escola*”

Normas da Pesquisa Académica

- 1) A presente pesquisa visa fins unicamente académicos, não sendo a mesma realizada para fins de pesquisa de mercado ou afins;
- 2) O (A) entrevistado (a) deverá participar dessa pesquisa por livre e espontânea vontade. Qualquer tipo de coação, se descoberta posteriormente, invalidará automaticamente a mesma;
- 3) O resultado da pesquisa estará à disposição dos entrevistados para uma posterior consulta no centro académico da referida instituição;

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO – UFP

Este questionário tem como finalidade obter informações sobre o Multiculturalismo na Escola. O mesmo será utilizado exclusivamente para fins acadêmicos e como parte de Pesquisa em um Mestrado em Docência e Gestão na Educação da Universidade Fernando Pessoa. O anonimato e a confidencialidade das informações prestadas estão garantidos. O preenchimento é feito assinalando a alternativa escolhida e explicando-a sempre que for necessário.

1ª Parte – Dados sociodemográficos dos Professores

Iniciais: _____

1 – Idade

- () ≤20
- () 21 – 25
- () 26 – 30
- () 31 – 35
- () 36 – 40
- () ≥41

2 – Género

- () Masculino
- () Feminino

3 – Qual é o seu Estado Civil?

- () Solteiro (a)
- () Casado (a)/ União estável
- () Divorciado (a)/ Separado (a)
- () Viúvo (a)
- () Outro: _____

4 – Qual é a sua profissão? _____

5 – Tempo de atividades na Educação?

- () Menos de 1 ano
- () Entre 1 a 3 anos.
- () Entre 3 a 5 anos.
- () Entre 5 a 10 anos
- () Mais de 10 anos

2ª Parte – Multiculturalidade

6 – Quais são os desafios de incluir sem excluir?

7 – A escola promove alguma atividade para fortalecer o relacionamento e a aceitação do aluno/a de outra nacionalidade?

SIM	
NÃO	

Se respondeu afirmativamente, por favor continue na questão 7.1.

7.1. Descreva uma atividade

8 – A escola promove algum trabalho com a família para a conscientização sobre a inclusão cultural das crianças de outra nacionalidade?

Nunca	
Quase Nunca	
Algumas Vezes	
Quase sempre	
Sempre	

9 – A trajetória da criança de outra cultura é estudada na escola? *(Assinale a opção que corresponde ao seu caso)*

Nunca	
Quase Nunca	
Algumas Vezes	
Quase sempre	
Sempre	

10 – A equipa de gestão da escola apresenta para os professores a situação multicultural dos alunos?

SIM	
NÃO	

Se respondeu afirmativamente, por favor continue na questão 10.1.)

10.1. Quais estratégias são utilizadas? *(Descreva)*

11 – O PPP da escola trabalha com a multiculturalidade?

- Sim (Se respondeu afirmativamente, por favor continue na questão 11.1.)
 Não
 Não soube explicar.

11.1. Quais são as atividades/projetos que a escola desenvolve com foco na multiculturalidade?

12 – Você acredita que a multicultura deve ser trabalhada em sala de aula?
(Assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- Sim (Se respondeu afirmativamente, por favor continue na questão 12.1.)
 Não
 Não soube explicar.

12.1. Como você abordaria esse caso? *(Descreva a sua didática perante os alunos)*

13 – Os profissionais da Educação têm formação continuada para incluir crianças de nacionalidades, culturas e religiosidade diferentes na sala de aula?

Nunca	
Quase Nunca	
Algumas Vezes	
Quase sempre	
Sempre	

OBRIGADA PELA SUA CONTRIBUIÇÃO!

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO – UFP

Este questionário tem como finalidade obter informações sobre o Multiculturalismo na Escola. O mesmo será utilizado exclusivamente para fins acadêmicos e como parte de Pesquisa em um Mestrado em Docência e Gestão na Educação da Universidade Fernando Pessoa. O anonimato e a confidencialidade das informações prestadas estão garantidos. O preenchimento é feito assinalando a alternativa escolhida e explicando-a sempre que for necessário.

1ª Parte – Dados sociodemográficos dos Gestores

Iniciais: _____

1 – Idade

- ≤20
- 21 – 25
- 26 – 30
- 31 – 35
- 36 – 40
- ≥41

2 – Género

- Masculino
- Feminino

3 – Qual é o seu Estado Civil?

- Solteiro (a)
- Casado (a)/ União estável
- Divorciado (a)/ Separado (a)
- Viúvo (a)
- Outro: _____

4 – Qual é a sua profissão? _____

5 – Tempo de atividades na Educação?

- Menos de 1 ano
- Entre 1 a 3 anos.
- Entre 3 a 5 anos.
- Entre 5 a 10 anos
- Mais de 10 anos

2ª Parte – Multiculturalidade

6 – Quais são os desafios de incluir sem excluir?

7 – A escola promove alguma atividade para fortalecer o relacionamento e a aceitação do aluno/a de outra nacionalidade?

SIM	
NÃO	

Se respondeu afirmativamente, por favor continue na questão 7.1.

7.1. Descreva uma atividade

8 – A escola promove algum trabalho com a família para a conscientização sobre a inclusão cultural das crianças de outra nacionalidade?

Nunca	
Quase Nunca	
Algumas Vezes	
Quase sempre	
Sempre	

9 – A trajetória da criança de outra cultura é estudada na escola? (Assinale a opção que corresponde ao seu caso)

Nunca	
Quase Nunca	
Algumas Vezes	
Quase sempre	
Sempre	

10 – A equipa de gestão da escola apresenta para os professores a situação multicultural dos alunos?

Sim	
Não	

Se respondeu afirmativamente, por favor continue na questão 10.1.)

10.1. Quais estratégias são utilizadas? *(Descreva)*

11 – O PPP da escola trabalha com a multiculturalidade?

- Sim (Se respondeu afirmativamente, por favor continue na questão 11.1.)
 Não
 Não soube explicar.

11.1. Quais são as atividades/projetos que a escola desenvolve com foco na multiculturalidade?

12 – Você acredita que a multiculturalidade deve ser trabalhada em sala de aula?

(Assinale a opção que corresponde ao seu caso)

- Sim *(Se respondeu afirmativamente, por favor continue na questão 12.1.)*
 Não
 Não soube explicar.

12.1. Como você abordaria esse caso? *(Descreva a sua didática perante os alunos)*

13 – Os profissionais da Educação têm formação continuada para incluir crianças de nacionalidades, culturas e religiosidade diferentes na sala de aula?

Nunca	
Quase Nunca	
Algumas Vezes	
Quase sempre	
Sempre	

14– Quais são os documentos legais que respaldam sua prática?

OBRIGADA PELA SUA CONTRIBUIÇÃO!

APÊNDICE 05 – RESPOSTAS /ANALISE DOS GUIÕES



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO – UFP

Este questionário tem como finalidade obter informações sobre o Multiculturalismo na Escola. O mesmo será utilizado exclusivamente para fins académicos e como parte de Pesquisa em um Mestrado em Docência e Gestão na Educação da Universidade Fernando Pessoa. O anonimato e a confidencialidade das informações prestadas estão garantidos. O preenchimento é feito assinalando a alternativa escolhida e explicando-a sempre que for necessário.

1ª Parte – Dados sociodemográficos dos gestores e professores

1 – Idade (assinale a opção que corresponde ao seu caso).

	≤20	21 – 25	26 – 30	31 – 35	36 – 40	≥41
P1						X
P2					X	
P3						X
P4			X			
P5			X			
P6						X
P7				X		
P8						X
P9			X			
P10				X		
P11					X	
P12				X		
P13						X
P14					X	
P15				X		
P16			X			
P17					X	
P18			X			
P19						X
P20					X	
P21					X	
P22				X		
P23					X	
P24			X			

2 – Género

	Masculino	Feminino
P1		X
P2		X
P3		X
P4		X
P5		X
P6		X
P7		X
P8		X
P9	X	
P10		X
P11		X
P12		X
P13		X
P14		X
P15		X
P16		X
P17	X	
P18		X
P19		X
P20	X	
P21		X
P22		X
P23		X
P24		X

3 – Qual é o seu Estado Civil?

	Solteiro (a)	Casado(a)/ União estável	Divorciado(a)/ Separado (a)	Viúvo(a)	Outro
P1			X		
P2		X			
P3			X		
P4	X				
P5		X			
P6		X			
P7		X			
P8			X		
P9	X				
P10		X			
P11		X			
P12			X		
P13		X			
P14	X		X		
P15			X		
P16			X		
P17		X			
P18			X		
P19		X			
P20	X				
P21	X				
P22		X			
P23	X				
P24	X				

4 – Qual é a sua profissão?

	Profissão
P1	Pedagoga
P2	Pedagoga
P3	Pedagoga
P4	Pedagoga
P5	Pedagoga
P6	Pedagoga
P7	Pedagoga
P8	Pedagoga
P9	Professor
P10	Pedagoga
P11	Pedagoga
P12	Pedagoga
P13	Pedagoga
P14	Pedagoga
P15	Pedagoga
P16	Pedagoga
P17	Professor
P18	Pedagoga
P19	Pedagoga
P20	Professor
P21	Pedagoga
P22	Pedagoga
P23	Pedagoga
P24	Pedagoga

5 – Tempo de atividades na Educação?

	Menos de 1 ano	Entre 1 a 3 anos	Entre 3 a 5 anos	Entre 5 a 10 anos	Mais de 10 anos
P1			X		
P2				X	
P3				X	
P4					X
P5	X				
P6		X			
P7					X
P8					X
P9			X		
P10					X
P11					X
P12					X
P13				X	
P14			X		
P15		X			
P16		X			
P17	X				
P18					X
P19				X	
P20					X
P21			X		
P22		X			
P23	X				
P24					X

6 – Quais são os desafios de incluir sem excluir?

	Quais são os desafios de incluir sem excluir?
P1	Incluir de maneira que o processo se torne “natural” não enfatizando as diferenças, pois o diferente é normal
P2	Falta de estrutura física da instituição; falta de capacitação dos profissionais que atuam na escola
P3	O maior desafio é identificar e entender a cultura do outro
P4	Diagnosticar a real necessidade do aluno e desenvolver atividades que promovam a aprendizagem de forma significativa
P5	Ensinar a não fazer distinção de ninguém
P6	Entender e aceitar que todos são iguais, independentemente da raça, credo e sexo
P7	Tratar a todos da mesma forma, porém respeitando cada individualidade
P8	Não olhar para as dificuldades, olhar para o ser humano como ser pensante, dotado de inteligência
P9	Identificar a cultura e costumes
P10	Falta de apoio dos outros professores
P11	Tolerância e respeito
P12	Paciência com o diferente
P13	Entender a real necessidade do aluno
P14	Incluir de forma tranquila
P15	Falta de capacitação
P16	Respeitar o diferente
P17	Preparo para atuar em sala
P18	Aceitar e entender que todos somos iguais
P19	Tempo para saber da história da criança
P20	Cursos sobre como trabalhar com o diferente e com o estrangeiro
P21	Buscar propostas diferenciadas
P22	Trocar ideias com outros professores para saber como tratar o estrangeiro
P23	Enfatizar os pontos iguais, em comum
P24	Buscar novos cursos para formação

7 – A escola promove alguma atividade para fortalecer o relacionamento e a aceitação do aluno de outra nacionalidade?

	SIM	NÃO
P1	X	
P2	X	
P3	X	
P4	X	
P5		X
P6		X
P7	X	
P8	X	
P9	X	
P10	X	
P11	X	
P12	X	
P13	X	
P14	X	
P15	X	
P16		X
P17	X	
P18	X	
P19	X	
P20	X	
P21	X	
P22	X	
P23		X
P24	X	

MULTICULTURALISMO: Diversidade cultural na escola

(Se respondeu afirmativamente, por favor continue na questão 7.1.)

	7.1. Descreva uma atividade
P1	Esta em processo “Projeto de Acolhimento” com Haitianos e Angolanos da escola
P2	Projeto de Acolhida por uma turma, onde os estrangeiros serão recepcionados com um lanche e roda de conversa
P3	As professoras que recebem os alunos de inclusão e estrangeiros fazem atividades de integração
P4	Sempre que um aluno estrangeiro chega à escola as professoras promovem atividades de conhecimento, respeito e integração
P5	Desconheço
P6	Desconheço
P7	Acolhimento de família estrangeira com conversas ou reuniões
P8	Projeto de acolhimento
P9	Projeto de acolhida
P10	Projeto de Acolhida por uma turma, onde os estrangeiros serão recepcionados com um lanche e roda de conversa
P11	Conversas e diálogos com todos
P12	Estamos construindo um projeto de Acolhimento
P13	-----
P14	Projeto de Acolhida por uma turma, onde os estrangeiros serão recepcionados com um lanche e roda de conversa
P15	-----
P16	-----
P17	-----
P18	Projeto de acolher os estrangeiros com alimentos e conversa
P19	Projeto de acolhimento
P20	Projeto de Acolhida por uma turma, onde os estrangeiros serão recepcionados com um lanche e roda de conversa
P21	-----
P22	-----
P23	Com reuniões com as famílias que se interessam
P24	-----

8 – A escola promove algum trabalho com a família para a conscientização sobre a inclusão cultural das crianças de outra nacionalidade?

	Nunca	Quase Nunca	Algumas Vezes	Quase sempre	Sempre
P1			X		
P2	X				
P3			X		
P4			X		
P5	X				
P6	X				
P7	X				
P8			X		
P9			X		
P10			X		
P11			X		
P12			X		
P13			X		
P14			X		
P15			X		
P16			X		
P17			X		
P18			X		
P19		X			
P20			X		
P21	X	X			
P22		X			
P23					
P24	X				

MULTICULTURALISMO: Diversidade cultural na escola

Se respondeu nunca ou quase nunca diga porquê

	Diga porquê
P1	-----
P2	Falta de tempo para organizar
P3	-----
P4	-----
P5	Não sei
P6	Falta de organização
P7	Reuniões com as famílias
P8	-----
P9	-----
P10	Não sei
P11	Falta de tempo
P12	Conversas informais
P13	-----
P14	-----
P15	-----
P16	Falta de organizar as agendas
P17	Priorizar as crianças
P18	Não sei informar
P19	-----
P20	-----
P21	-----
P22	Reuniões
P23	Falta de tempo
P24	-----

9 – A trajetória da criança de outra cultura é estudada na escola? (Assinale a opção que corresponde ao seu caso)

	Nunca	Quase Nunca	Algumas Vezes	Quase sempre	Sempre
P1				X	
P2	X				
P3	X				
P4	X				
P5	X				
P6	X				
P7			X		
P8	X				
P9	X				
P10	X				
P11		X			
P12	X				
P13	X				
P14	X				
P15	X				
P16		X			
P17		X			
P18		X			
P19		X			
P20		X			
P21	X				
P22	X				
P23	X				
P24	x				

10 – A equipa de gestão da escola apresenta para os professores a situação multicultural dos alunos? Resposta dos professores

	SIM	NÃO
P1	X	
P2		
P3		
P4		
P5		
P6	X	
P7	X	
P8	X	
P9	X	
P10	X	
P11	X	
P12	X	
P13	X	
P14	X	
P15	X	
P16	X	
P17	X	
P18	X	
P19	X	
P20	X	
P21	X	
P22	X	
P23	X	
P24	X	

10 – A equipa de gestão da escola apresenta para os professores a situação multicultural dos alunos? Resposta dos Gestores

	SIM	NÃO
P1		
P2	X	
P3	X	
P4	X	
P5	X	
P6		
P7		
P8		
P9		
P10		
P11		
P12		
P13		
P14		
P15		
P16		
P17		
P18		
P19		
P20		
P21		
P22		
P23		
P24		

MULTICULTURALISMO: Diversidade cultural na escola

(Se respondeu afirmativamente, por favor continue na questão 10.1.)

	10.1. Quais estratégias são utilizadas? <i>(Descreva)</i>
P1	Procura repassar a situação para o professor e construir juntos uma estratégias para melhor atende-los
P2	Na primeira reunião anual é colocado aos professores que a escola estará recebendo alunos estrangeiros.
P3	Nas primeiras reuniões
P4	Em reuniões os professores são informados sobre a realidade do aluno, dentro do que nos é informado.
P5	Algumas palestras. Lá elas dão dicas
P6	-----
P7	Feiras culturais, apresentação de dança ou teatro;trabalhos em sala
P8	Em reuniões
P9	Conversas com as pedagogas
P10	Em conversas
P11	Na primeira reunião do ano
P12	No início do ano
P13	Os professores são informados em reuniões
P14	Os professores são informados na primeria reunião do ano
P15	-----
P16	-----
P17	Em reuniões
P18	No início do ano
P19	Sabemos que a escola recebe Haitianos
P20	No início do ano
P21	Em conversas
P22	Quando inicia o ano escolar já falam
P23	Em reuniões, no início do ano
P24	Em reuniões, no início do ano.

11 – O PPP da escola trabalha com a multiculturalidade?

	SIM	NÃO	NÃO SOUBE EXPLICAR
P1	X		
P2	X		
P3	X		
P4	X		
P5			X
P6			X
P7	X		
P8	X		
P9	X		
P10	X		
P11	X		
P12	X		
P13	X		
P14	X		
P15	X		
P16	X		
P17	X		
P18	X		
P19		X	
P20			X
P21	X		
P22	X		
P23	X		
P24	X		

MULTICULTURALISMO: Diversidade cultural na escola

(Se respondeu afirmativamente, por favor continue na questão 11.1.)

	11.1. Quais são as atividades/projetos que a escola desenvolve com foco na multiculturalidade?
P1	Projeto da Diversidade; Fanfarra, Coral; Feira do conhecimento
P2	Comissão da Diversidade, onde são realizados pequenos projetos como temas direcionados para o envolvimento das turmas. Feira do conhecimento; Projetos Gira mundo
P3	Projeto Gira mundo; Projeto de diversidade; Feira do conhecimento
P4	Projeto Gira mundo; Projeto de diversidade; Feira do conhecimento
P5	Não tive contato com o PPP da escola
P6	-----
P7	Feria de conhecimento com trabalhos realizados sobre países diferentes (cada ano é trabalhado um país diferente)
P8	Projeto Gira mundo; Projeto de diversidade; Feira do conhecimento
P9	Projeto Gira mundo; Projeto de diversidade; Feira do conhecimento
P10	Projeto da Diversidade; Fanfarra, Coral; Feira do conhecimento
P11	Projeto da Diversidade; Fanfarra, Coral; Feira do conhecimento
P12	Projeto da Diversidade; Fanfarra, Coral; Feira do conhecimento
P13	Projeto Gira mundo; Projeto de diversidade; Feira do conhecimento
P14	Projeto Gira mundo; Projeto de diversidade; Feira do conhecimento
P15	Projeto Gira mundo; Projeto de diversidade; Feira do conhecimento
P16	Projeto Gira mundo; Projeto de diversidade; Feira do conhecimento
P17	Trabalhos realizados e apresentados em feiras da escola
P18	Em exposições dos trabalhos as famílias
P19	Projeto Gira mundo; Projeto de diversidade; Feira do conhecimento
P20	Projeto Gira mundo; Projeto de diversidade; Feira do conhecimento
P21	Projeto Gira mundo; Projeto de diversidade; Feira do conhecimento
P22	Projeto Gira mundo; Projeto de diversidade; Feira do conhecimento
P23	Projeto Gira mundo; Feira do conhecimento
P24	Projeto Gira mundo; Feira do conhecimento

12 – Você acredita que a multiculturalidade deve ser trabalhada em sala de aula?
 (Assinale a opção que corresponde ao seu caso)

	SIM	NÃO	NÃO SOUBE EXPLICAR
P1	X		
P2	X		
P3	X		
P4	X		
P5			X
P6			X
P7	X		
P8	X		
P9	X		
P10	X		
P11	X		
P12	X		
P13	X		
P14		X	
P15	X		
P16	X		
P17	X		
P18	X		
P19			X
P20	X		
P21	X		
P22	X		
P23	X		
P24	X		

Se respondeu afirmativamente, por favor continue na questão 12.1.)

	12.1. Como você abordaria esse caso? (<i>Descreva a sua didática perante os alunos</i>)
P1	Através de atividades lúdicas, diversificadas, envolvendo a diversidade e pluralidade na sala de aula.
P2	Incluiria a multiculturalidade em todas as disciplinas possíveis, utilizando textos e discussões sobre o tema.
P3	Em todos os momentos em que se trata de assuntos referentes a história do Brasil. Principalmente por ser um país multicultural
P4	Em todos os momentos em que se trata de assuntos referentes a história do Brasil. Principalmente por ser um país multicultural
P5	-----
P6	-----
P7	Envolvimento de todos os alunos com pesquisa no computador, que revelam a linguagem do aluno, a localização do seu país, as riquezas culturais deste país e outras curiosidades
P8	Com atividades
P9	Envolvendo todas as turmas
P10	Em momentos de estudo sobre a cultura do brasil
P11	Fazendo com outras turmas também trabalhem os mesmos assuntos
P12	-----
P13	-----
P14	Em todos os momentos
P15	De forma lúdica
P16	Diversificando as atividades
P17	Sempre que possível
P18	Em momentos culturais
P19	Quando estudamos a historia do brasil
P20	Trabalhando projetos com outras turmas
P21	De forma lúdica
P22	Com pesquisas no computador
P23	Pesquisado sobre as diferentes culturas
P24	Em momento lúdico

13 – Os profissionais da Educação tem formação continuada para incluir crianças de nacionalidades, culturas e religiosidade diferentes na sala de aula?

	Nunca	Quase Nunca	Algumas Vezes	Quase sempre	Sempre
P1			X		
P2		X			
P3		X			
P4		X			
P5		X			
P6		X			
P7		X			
P8		X			
P9		X			
P10		X			
P11		X			
P12		X			
P13		X			
P14		X			
P15		X			
P16					
P17		X			
P18	X				
P19		X			
P20		X			
P21		X			
P22	X				
P23	X				
P24	X				

14 – Quais são os documentos legais que respaldam sua prática? Resposta Gestores

	Quais são estes documentos
P2	PPP; PPC
P3	Constituição Federal; Lei de Diretrizes e Bases; Estatuto da Criança e do adolescente; Lei Brasileira de inclusão; lei 10.639 e 11645 sobre a diversidade; Instruções normativas 001/2011- SEMED Prefeitura de Pinhais
P4	Constituição Federal; Lei de Diretrizes e Bases; Estatuto da Criança e do adolescente; Lei Brasileira de inclusão; lei 10.639 e 11645 sobre a diversidade; Instruções normativas 001/2011- SEMED Prefeitura de Pinhais
P5	Constituição Federal; Lei de Diretrizes e Bases; Estatuto da Criança e do adolescente; Lei Brasileira de inclusão; lei 10.639 e 11645 sobre a diversidade; Instruções normativas 001/2011- SEMED Prefeitura de Pinhais