



Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

IDENTIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL REPRESENTADAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO

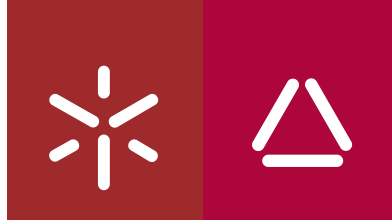
Raimundo Nonato Pereira da Silva

UMinho | 2022

Raimundo Nonato Pereira da Silva

**IDENTIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL
REPRESENTADAS NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO
ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS
EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO**

maio de 2022



Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Raimundo Nonato Pereira da Silva

**IDENTIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL
REPRESENTADAS NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO
ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS
EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Estudos Culturais

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Jean-Martin Marie Rabot

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Não queria alongar-me muito nos agradecimentos, sabendo que as pessoas referidas a seguir já ouviram muito mais do que estas simples palavras ao longo dos últimos anos, mas a verdade é que é imprescindível manifestar-lhes, de novo, todo o meu apreço e consideração.

Agradeço a Deus pela vida, por ter iluminado o meu caminho e as minhas escolhas. Essas escolhas trouxeram-me até aqui e, com a Sua ajuda, continuarão a conduzir-me para o alcance dos meus propósitos, permitindo também ter condições para finalizar esta aventura por terras lusófonas.

Ao meu pai, Silvério Ribeiro da Silva, e a Raimunda Cirqueira Crisóstomo (Tia Mundoca), a quem deixo memórias póstumas. A eles, que muito orgulho teriam, tenho a certeza, de ter visto o seu filho percorrer mais este caminho profissional e académico, dedico este trabalho.

Agradeço à minha mãe, Ortência Chaves Pereira, à minha avó, aos meus irmãos e sobrinhos, pelo apoio dado nas horas de maior dificuldade para concluir este trabalho de doutoramento.

Em primeiro lugar, não posso deixar de expressar a minha profunda gratidão ao meu orientador, um ser amigo, que tenho a honra e o privilégio de conhecer, de trabalhar com ele. Agradeço pelo seu apoio ao longo dos anos – e são já muitos... Um imenso obrigado ao Professor Doutor Jean-Martin Marie Rabot, um autêntico orientador científico, que contribuiu, com as suas qualidades humanas e competência científica, para o presente trabalho. Mestre e amigo, obrigado pela sabedoria, pelos conhecimentos, pelos incentivos, pela paciência.

Agradeço à Universidade do Minho, aos seus funcionários, que tão bem me acolheram, assim como tão bem acolhem os inúmeros pesquisadores e estudiosos oriundos de diversas partes do mundo que a esta grande Universidade vêm estudar. Muito obrigado.

Aos meus professores do Programa de Doutoramento em Estudos Culturais, que tanto contribuíram para o meu crescimento pessoal e intelectual.

Desejo expressar os meus agradecimentos à minha primeira professora, Maria das Graças de Oliveira Silva, pela paciência e total disponibilidade demonstrada, quando fui seu aluno na Escola Padre António Vieira, antiga SEDE em Grajaú – Maranhão. Com ela, pude aprender as primeiras letras da Carta de ABC. A sua sapiência foi encorajadora para o meu percurso, revelando-se fundamental para a minha vida académica. Muito obrigado!

Ao percorrer este caminho, entre os trilhos da vida, a suave lembrança dos/as primeiros/as professores/as primários/as normalistas do Colégio de Santo António, o “Anjos Custódios”, em Grajaú – Maranhão, que me envolvia com os seus ensinamentos e, ainda criança, despertava em mim a

autonomia e a autoconfiança que me fizeram ver o mundo na sua multiplicidade de fenômenos, superando obstáculos aparentemente intransponíveis. Aos ex-professores, que foram, sem dúvida, os pilares fundamentais da minha trajetória como estudante na viagem ao universo do conhecimento e aprofundamento teórico. A todos vocês, muito obrigado!

Aos meus filhos, Anna Carollina e Ricardo Silvério, que deram grande sentido especial à minha existência e me têm proporcionado grandes momentos de alegrias. Vocês são a maior realização da minha vida.

À minha neta Carollaine. Quando pensava que já tinha tudo na vida, Deus me ofereceu uma neta para que eu fosse ainda mais feliz.

Ao meu afilhado Ciro Mualem, um grande amigo, sempre presente.

Agradeço também aos meus compadres Bento Mendes, Karina Mualem e toda a sua família, deixo aqui o meu muito obrigado pela vossa amizade.

Aos meus compadres Doutores José Celso Santana Costa e Rita de Canaã Jorge Costa e sua família, pelo constante incentivo que sempre me indicou a direção certa a ser seguida nos meus momentos de maior dificuldade. Deixo aqui o meu muito obrigado sincero.

Agradeço a todos os profissionais de educação dos centros de ensino pesquisados por mim, por possibilitarem a minha entrada no cotidiano da escola, em especial, os gestores, os coordenadores pedagógicos, os professores e a todos os alunos pela sua atenção e presteza.

Ao Félix Crisóstomo e a Aparecida Crisóstomo e família, o meu muito obrigado pela amizade.

Agradeço a todos os colegas do doutoramento em Estudos Culturais. Foram estes colegas que iniciaram comigo esta nova etapa da minha vida académica. Deixo aqui, a todos vocês, os meus agradecimentos. Muito obrigado, estimados amigos!

Por fim, a todos aqueles que se consideram meus amigos legítimos, que torceram pelo meu sucesso e que se alegraram com esta conquista: amigos como Roberto Sousa Carvalho e Margareth Gomes de Figueiredo. Por fim, a cada um aqui citado, minha eterna gratidão... A luta continua!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

IDENTIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL REPRESENTADAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO

RESUMO

Nas últimas décadas, uma das tendências que tem acompanhado o debate sobre as políticas educacionais está relacionada com o reconhecimento das identidades e diversidades que convergem no espaço escolar e os seus eventuais impactos na aprendizagem e convivência social. Nesse contexto, é importante estar atento à maneira como preconceitos, estereótipos e hierarquias sociais historicamente construídas - étnicas, raciais, de gênero, de classe, entre outras - afetam as expectativas de aprendizagem e a forma como as ações de discriminação observadas no ensino violam os direitos das pessoas, sejam elas alunos, professores ou familiares e, conseqüentemente, a forma como afetam as possibilidades de construir um ambiente educacional mais inclusivo.

Face a este enquadramento, o estudo tem como objetivo principal caracterizar as concepções dos professores do ensino médio nas escolas públicas em São Luís do Maranhão, Brasil, acerca da identidade e diversidade cultural e as suas implicações nas práticas pedagógicas.

Como método de investigação, utilizámos o estudo de caso uma vez que se adequa aos objetivos desta investigação. Foram empregues diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente pesquisa documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas. A população alvo integrou 106 participantes, 53 do Centro de Ensino Benedito Leite e 53 do Centro de Ensino Liceu Maranhense. Os órgãos de gestão, coordenação, professores e alunos reconhecem a importância de estimular a aprendizagem voltada para a aceitação da diversidade, construção de consenso, tolerância, respeito, não discriminação e convivência democrática. Apesar disso, a forma como é abordada esta temática ainda é considerada insuficiente pela maioria dos alunos. Para garantir uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, a maioria dos professores usa estratégias orientadas para o respeito pela diversidade e identidade de cada aluno e contribui para a disseminação de abordagens interculturais na educação e na sociedade, o que contribuirá para a criação de sociedades mais humanas e solidárias. No entanto, é necessário ressaltar a importância de os professores terem mais e melhor formação nesta área.

Palavras-chave: Diversidade Cultural, Ensino Médio, Escolas Públicas, Identidade, Práticas Pedagógicas.

IDENTITY AND CULTURAL DIVERSITY REPRESENTED IN THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF HIGH SCHOOL TEACHERS IN PUBLIC SCHOOLS IN SÃO LUÍS DO MARANHÃO

ABSTRACT

In the last decades, one of the trends that has accompanied the debate on educational policies is related to the recognition of identities and diversities that converge in the school space and their possible impact on learning and social life. In this context, it is important to be aware of the way historically constructed prejudices, stereotypes and social hierarchies - ethnic, racial, gender, class, among others - affect learning expectations and the way in which the actions of discrimination observed in teaching violate people's rights, no matter they are students, teachers or family members and, consequently, affect the possibilities of building a more inclusive educational environment. In this context, the main objective of the study is to characterize the conceptions of high school teachers in public schools in São Luís do Maranhão, Brazil, about identity and cultural diversity and its implications for pedagogical practices.

As research method we use the case study as it fits the objectives of this investigation.

Different techniques and instruments for data collection were used, namely: documentary research, participant observation and semi-structured interviews. The target population consisted of 106 participants, 53 from Centro de Ensino Benedito Leite and 53 from Centro de Ensino Liceu Maranhense. Management, coordination, teachers and students recognize the importance of stimulating learning at accepting diversity, building consensus, tolerance, respect, non-discrimination and democratic coexistence. Despite this, the way in which this theme is approached is still considered insufficient by most students. To ensure a quality, inclusive and equitable education, most teachers use strategies oriented to respect for the diversity and identity of each student and contribute to the dissemination of intercultural approaches in education and in society, which will contribute to the creation of societies more humane and supportive. However, it is necessary to emphasize the importance of teachers having more and better training in this area.

Keywords: Cultural Diversity, High Schools, Identity, Pedagogical Practices, Public Schools.

ÍNDICE GERAL

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	v
RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
ÍNDICE GERAL.....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xii
ÍNDICE DE TABELAS	xiii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	xv

INTRODUÇÃO

1

PARTE I – ALICERCES TEÓRICOS: Conceitos e correntes

5

CAPÍTULO 1: ESTUDOS CULTURAIS.....

6

1.1 Origens dos Estudos Culturais	6
1.2 Cultura e educação	14
1.3 Estudos Culturais e as diferenças educacionais	22
1.4 A relação entre educação e os Estudos Culturais	26

CAPÍTULO 2: DIVERSIDADE CULTURAL

38

2.1 As origens do termo ‘diversidade’	38
2.2 Diversidade étnica e cultural.....	43
2.3 A diversidade cultural no âmbito escolar	51
2.4 Diferenças culturais no contexto da sala de aula	56
2.5 A diversidade cultural brasileira	65
2.5.1 As vítimas de comportamentos sociais discriminatórios	67
2.5.2 A proteção da cultura material e imaterial de grupos minoritários	68
2.5.3 As indústrias culturais	69

2.5.4 Educação, televisão, cultura, arte e cinema	69
2.6 A diversidade cultural no contexto educacional em São Luís do Maranhão.....	72
CAPÍTULO 3: IDENTIDADE.....	85
3.1 O conceito de identidade cultural.....	85
3.2 Identidade cultural	91
3.3 Identidade e diferença	103
3.4 Identidades plurais.....	109
3.5 Identidade profissional docente	113
3.6 As tendências na profissão docente.....	124
3.7 A questão da identidade cultural no CE Benedito Leite e no CE Liceu Maranhense em São Luís do Maranhão.....	132
3.8 A identidade cultural no currículo maranhense.....	143
PARTE II – Um olhar sobre educação brasileira: AS VOZES DO ENSINO	154
CAPÍTULO 4: PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	155
4.1 Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino médio	160
4.2 Temas transversais	168
4.3 As novas diretrizes curriculares do ensino médio	178
4.4 Diretrizes curriculares.....	183
4.5 Referenciais curriculares e as diversidades regionais.....	186
CAPÍTULO 5: ENSINO MÉDIO NO BRASIL	189
5.1 A expansão do ensino médio no Brasil.....	193
5.2 Trajetória do ensino médio brasileiro	198
5.3 Caracterização do Centro de Ensino Benedito Leite	203
5.4 Caracterização do Centro de Ensino Liceu Maranhense	207
5.5 O ensino de Sociologia no CE Benedito Leite e no CE Liceu Maranhense	212
5.6 O ensino da História no CE Benedito Leite e no CE Liceu Maranhense em São Luís do Maranhão e os tempos coloniais.....	224

5.7 Competências da área de História Humana e objetivos gerais de História	235
5.8 Matriz Curricular – Ensino Médio Maranhense	237
5.9 As correntes pedagógicas e a relação ensino-aprendizagem	242
CAPÍTULO 6: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	258
6.1 Análise crítica do projeto pedagógico	258
6.2 Compreendendo o projeto pedagógico.....	260
6.3 Aspectos legais da LDBEN n.º 9.394/96.....	266
CAPÍTULO 7: EDUCAÇÃO JESUÍTICA NO BRASIL	273
7.1 Educação jesuítica no Brasil (na era colonial portuguesa).....	273
7.2 Projeto educacional dos jesuítas	276
7.3 O método de ensino dos padres jesuítas – <i>a Ratio Studiorum</i>	283
7.4 A cultura e o processo histórico da colonização no século XV	291
PARTE III – ESTUDO EMPÍRICO.....	306
CAPÍTULO 8: ESTUDO EMPÍRICO	307
8.1. Motivações.....	307
8.2. Justificação do estudo	309
8.3 Objetivos da investigação.....	310
8.3.1 Objetivo geral.....	310
8.4 Problemática da investigação	311
8.4.1. Questões de partida	311
8.5 Opções metodológicas	313
8.5.1 Análise qualitativa e quantitativa	313
8.5.2 Método de investigação: o estudo de caso	316
8.5.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	317
8.5.4 A análise de conteúdo	319
8.5.5 Procedimentos	320

8.5.6 Questões éticas	321
CAPÍTULO 9: A INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	322
9.1. Amostra	322
9.2. Resultados	328
9.2.1. Alunos	328
9.2.2. Professores.....	346
9.2.3. Coordenadores Pedagógicos e Gestores Escolares.....	367
9.2.4. Análise dos projetos pedagógicos do CE Benedito Leite e do CE Liceu Maranhense	372
9.2.5. Análise dos planejamentos do CE Benedito Leite e do CE Liceu Maranhense	382
CONCLUSÃO.....	387
BIBLIOGRAFIA	398
ANEXOS	424

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - CE Benedito Leite 2016. Elaboração própria	203
Figura 2 - Liceu Maranhense 2015. Elaboração própria.	207
Figura 3 - Disciplinas onde se abordam os temas de identidade e diversidade cultural.....	333
Figura 4 - A integração da identidade e diversidade cultural como aspecto positivo.....	348
Figura 5 - Porque motivo as práticas docentes podem contribuir para a perda das raízes do grupo minoritário.....	350
Figura 6 - Opinião dos docentes acerca da identidade e diversidade cultural na sala de aula.....	352
Figura 7 – Motivo de a Identidade e a diversidade cultural na escola serem um fator de enriquecimento global do aluno	354
Figura 8 - Motivo apontado pelos professores para classificar as ações de formação nesta área	357
Figura 9 - Motivo apontado pelos professores para frequentar formações na área de Identidade e diversidade cultural	358
Figura 10 - Projetos pedagógicos que podem ajudar na inclusão de crianças de diferentes culturas e costumes	360
Figura 11 - Motivo apontado pelos professores para desenvolverem projetos do âmbito multicultural	361
Figura 12 - Opinião dos professores relativamente ao eventual surgimento de divergências entre a natureza do aluno pertencente a grupo minoritário e os conteúdos dos programas existentes	363
Figura 13 - Opinião dos professores relativamente à contribuição do currículo na inclusão dos alunos.....	365
Figura 14 - Na opinião dos professores, o Centro de Ensino onde trabalham respeita e valoriza a identidade e diversidade cultural dos alunos	367
Figura 15 – Nuvem com as Palavras essenciais do Projeto Pedagógico do CE Benedito Leite	381
Figura 16 – Nuvem com as Palavras essenciais do Projeto pedagógico do CE Maranhense	381
Figura 17 – Nuvem com as Palavras mais importantes do Planeamento do CE Benedito Leite.....	386
Figura 18 – Nuvem com as Palavras essenciais do Planeamento do CE Maranhense	386

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Horário escolar do CE Benedito Leite	206
Tabela 2 - Horário escolar do CE Liceu Maranhense.....	208
Tabela 3 - Carga horária de Sociologia	212
Tabela 4 - Matriz de competências e habilidades em Sociologia	221
Tabela 5 - Competências gerais da área de Ciências Humanas - Ensino Médio	236
Tabela 6 - Objetivos da componente curricular História	236
Tabela 7 - Matriz Curricular - Ensino Médio Maranhense 1.ª Série	237
Tabela 8 - Matriz Curricular - Ensino Médio Maranhense 2.ª Série	238
Tabela 9 - Matriz Curricular - Ensino Médio Maranhense 3.ª Série	240
Tabela 10 - Dados sociodemográficos da amostra em estudo	325
Tabela 11 - Caracterização da situação profissional dos professores	327
Tabela 12 - Opinião dos alunos acerca do trabalho realizado no Centro de ensino relativamente às questões da identidade e da diversidade cultural.....	328
Tabela 13 - Opinião dos alunos acerca do trabalho realizado nas aulas relativamente às questões da identidade e da diversidade cultural	329
Tabela 14 - Qual a identidade e diversidade cultural mais frequente na sala de aula.....	330
Tabela 15 - Na sala de aula existem alunos de outros Estados ou estrangeiros	331
Tabela 16 - Frequência com que se aborda a temática relacionada com a identidade e a diversidade cultural em sala de aula	332
Tabela 17 - Importância desta temática no enfrentamento de diversos preconceitos e a riqueza da abordagem desses assuntos na sala de aula.....	335
Tabela 18 - Importância que os alunos atribuem em conhecer a identidade e a diversidade cultural dos seus colegas	336
Tabela 19 - Capacidade do Centro de Ensino lidar com situações ligadas à diversidade cultural	337
Tabela 20 - Opinião dos alunos sobre o contributo dos coordenadores, gestores e professores na valorização do respeito da identidade e da diversidade de cada aluno.....	338
Tabela 21 - Opinião dos alunos sobre o contributo do Centro de Ensino no desenvolvimento da identidade e diversidade cultural	339
Tabela 22 - Forma de tratamento dos professores	340
Tabela 23 - Alguma vez foram discriminados no Centro de ensino	341

Tabela 24 - Pessoas que discriminam os alunos na sua opinião.....	341
Tabela 25 - No Centro de Ensino existe uma cultura ou grupo dominante à qual é dada mais atenção	342
Tabela 26 - Problemas de indisciplina no Centro de ensino.....	343
Tabela 27 - Problemas de indisciplina relacionados com a identidade e diversidade cultural.....	343
Tabela 28 - Opinião dos alunos acerca das dinâmicas da sala de aula, respeito, valorização, identidade e diversidade cultural promovidas pela Coordenação.....	344
Tabela 29 - Opinião dos alunos acerca da sua própria interação com os colegas.....	345
Tabela 30 - Opinião dos professores acerca da diversidade na sala de aula relativamente à nacionalidade, cultura, etnia, género religião.....	347
Tabela 31 - Integração e diversidade cultural é um aspeto positivo.....	347
Tabela 32 - Práticas docentes contribuirão para a perda das raízes de um grupo minoritário.....	349
Tabela 33 - Preferência dos docentes em trabalhar com turmas homogêneas ou heterogêneas..	351
Tabela 34 - As características da disciplina que os professores lecionam promovem a integração, valorização de identidade e diversidade cultural	353
Tabela 35 - Identidade e diversidade cultural na escola são um fator de enriquecimento global do aluno.....	353
Tabela 36 - Formação dos professores acerca da Identidade e diversidade cultural dos alunos..	355
Tabela 37 - Avaliação das formações na área de Identidade e diversidade cultural	356
Tabela 38 - Formações na área de Identidade e diversidade cultural	358
Tabela 39 - Importância da implementação de projetos pedagógicos	359
Tabela 40 - Frequência desenvolvimento de projetos no âmbito multicultural	360
Tabela 41 - Opinião dos professores relativamente ao eventual surgimento de divergências entre a natureza do aluno pertencente a grupo minoritário e os conteúdos dos programas existentes	362
Tabela 42 - A identidade e diversidade e flexibilidade do currículo contribuem para uma melhor inclusão dos alunos	364
Tabela 43 - Na opinião dos professores, os currículos implementados atendem a essa diversidade e flexibilidade de forma a contribuirão para uma melhor inclusão dos alunos	366
Tabela 44 - Na opinião dos professores, o Centro de Ensino onde trabalha respeita e valoriza a identidade e diversidade cultural dos alunos	366

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração Educacional
ATPC – Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CCCS – Centre of Contemporary Cultural Studies
CE – Centro de Ensino
CEs – Centros de Ensino
CEB – Câmara de Educação Básica
CEIPE – Centro de Excelência e Inovação de Políticas Educacionais
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DCEs – Diretrizes Curriculares Estaduais de Ensino
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCNS – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCREE – Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino
DPEFC – Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas
EaD – Educação à Distância
EC – Estudos Culturais
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FEE – Fundo Estadual da Educação
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GELEM – Grupo Evangélico do Liceu Maranhense
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEMA – Instituto de Educação do Maranhão
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura

Minc – Ministério da Cultura
OCN – Orientações Curriculares Nacionais
ONG – Organizações Não Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
OSPB – Organização Social e Política Brasileira
PAT – Programa de Assistência Técnica Pedagógica
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNDH – Programa Nacional dos Direitos Humanos
PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM – Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP – Projeto Pedagógico
PPP - Projeto Político Pedagógico
PPs – Projetos Pedagógicos
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
PSDB – Partido Social Democrático Brasileiro
PSP – Partido Social Progressista
PT – Partido dos Trabalhadores
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC – Secretaria de Estado da Educação
SEDUC – Supervisor de Educação Especial
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAEB – Seminário Nacional de Educação Bilíngue para Surdos
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SID – Secretaria da Identidade e Diversidade Cultural
SISU – Sistema Unificado de Seleção
SNAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SUEESP – Ações da Supervisão de Educação Especial
TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UMINHO – Universidade do Minho
UNB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID – United States Agency for International Development

“Tenho em mim todos os sonhos do mundo...”

Fernando Pessoa

INTRODUÇÃO

A sociedade vive, atualmente, momentos de agitação e transformações diversas que põem em causa o seu equilíbrio.

Não é, no entanto, uma situação nova. Durante a evolução da vida na Terra, grandes transformações aconteceram. Sempre que o mundo “caminha”, na sua evolução vertiginosa, surgem dificuldades na convivência social e educacional no exercício da cidadania.

Como refere o relatório das Políticas de Atenção à Diversidade Cultural (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2005),

A globalização aparece como uma oportunidade de intercâmbio e enriquecimento entre nações e povos, mas também introduz novas tensões na convivência social. Alertamos para o surgimento de novas formas de intolerância e agressão. Por um lado, experimentamos a proximidade fascinante de múltiplas culturas; mas, por outro lado, vemos como aumentam a xenofobia, o racismo e a discriminação, com base nas diferenças de cor, sexo ou traços étnicos. A diversidade cultural, ao invés de ser considerada um património comum da humanidade e uma oportunidade de crescimento, torna-se uma ameaça e é usada como desculpa para a intolerância e a discriminação. (p.15)

Partindo desta perspetiva, é inquestionável que, nas últimas décadas, uma das tendências que tem acompanhado o debate sobre as políticas educacionais esteja relacionada com o reconhecimento das identidades e diversidades que convergem no espaço escolar e os eventuais impactos na aprendizagem e convivência social. Nesse contexto, é importante estar atento à maneira como preconceitos, estereótipos e hierarquias sociais historicamente construídas - étnicas, raciais, de género, de classe, entre outras - afetam as expectativas de aprendizagem e a forma como as ações de discriminação observadas no ensino médio violam os direitos das pessoas, sejam elas alunos, professores ou familiares e, conseqüentemente, afetam as possibilidades de construção de um ambiente educacional mais inclusivo.

Desta forma, através de diferentes tratados internacionais, assim como leis e normas nacionais, constata-se que as políticas públicas educacionais procuram promover novas linhas de ação em relação a grupos, normalmente vulneráveis, ou seja, verifica-se que as políticas públicas que implementam diretrizes legais e parâmetros curriculares têm vindo a incorporar a identidade e a diversidade cultural no interior da escola, questões antes envoltas por uma névoa de silêncio ou dissimulação.

Apesar disso, à semelhança da maioria dos países, o Brasil fez avanços significativos em diferentes políticas e estratégias de reconhecimento para a inclusão da diversidade na sala de aula.

Face a este enquadramento, o nosso trabalho tem como finalidade refletir sobre identidade, diversidade cultural e a prática pedagógica nas escolas escolhidas, bem como identificar os desafios que se colocam aos professores e quais as estratégias que estes podem ou estão a utilizar em relação às suas ações educativas para colmatar as dificuldades que possam surgir e, simultaneamente, facilitar a integração de alunos de diversas origens culturais nos estabelecimentos de ensino. Esta finalidade traduz-se também na caracterização das conceções dos professores do ensino médio nas escolas públicas em São Luís do Maranhão, Brasil, acerca da identidade e diversidade cultural e as suas implicações nas suas práticas pedagógicas.

Perante o descrito, é óbvio a inserção do nosso estudo no âmbito dos Estudos Culturais. Ao estudarmos um estudo de caso, comprovamos que os Estudos Culturais não dizem respeito apenas aos estudos da cultura, por si só, mas que esta só pode ser analisada nas realidades sociais concretas onde existe e se manifesta, como salientam Blundell, Shepherd e Taylor (1993). No nosso caso, importa salientar e perceber os entraves que surgem, na área educacional, a uma epistemologia multicultural, tendo em conta que a escola, historicamente, ter estruturado o seu currículo e as suas ações pedagógicas alicerçados em valores e padrões das culturas homogéneas.

Neste âmbito, à luz dos Estudos Culturais, discute-se esta situação ligada ao currículo escolar, às políticas educacionais, à formação contínua de professores e às atividades pedagógicas, no sentido de consciencializar que a escola necessita de uma política de educação multicultural de modo a efetivar uma vivência salutar entre as comunidades de diferentes etnias, identidades, idades, traços físicos e classe sociais.

No nosso estudo, realçamos as reflexões suscitadas pelos Estudos Culturais no âmbito da educação que convidam os docentes a refletir, questionar, examinar as suas práticas pedagógicas e quais as suas implicações para uma educação multicultural no sentido de favorecer, nos alunos, a consciência da multiplicidade cultural que os rodeia.

Assim, corroboramos Costa, Silveira e Sommer (2003, p.54) quando afirmam que os Estudos Culturais em educação podem ser “uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica”.

O presente trabalho está dividido em três partes distintas, embora transversais:

Na primeira parte, efetuou-se um enquadramento teórico que se divide em três capítulos.

No primeiro capítulo é feita uma introdução aos antecedentes históricos dos Estudos Culturais, assim como tecemos algumas considerações em torno da relação entre os conceitos de cultura e educação e educação e Estudos Culturais.

O segundo capítulo apresenta uma revisão e conceptualização do termo diversidade, assim como diversidade étnica e cultural no contexto brasileiro, no contexto escolar, em geral, e em São Luís do Maranhão, em particular. Além disso, também abordamos os direitos étnicos e nacionais e a influência que o património histórico, as indústrias culturais e a televisão têm na educação.

O terceiro capítulo aborda o conceito de identidade cultural, evidenciando alguns conceitos como identidade e diferença, identidades plurais, identidade e tendências da profissão docente, identidade cultural no Centro de Ensino Benedito Leite e no Centro de Ensino Liceu Maranhense, em São Luís do Maranhão, e identidade cultural no currículo maranhense.

Na segunda parte procede-se a uma revisão da literatura sobre os conceitos que servem de sustentáculo ao tema central do presente estudo. Esta parte encontra-se, igualmente, estruturada em três capítulos.

Assim, no quarto capítulo, procede-se a uma revisão da literatura sobre os conceitos estruturantes em torno dos quais gravita o tema central do presente estudo, nomeadamente os parâmetros curriculares nacionais e as novas diretrizes curriculares do ensino médio, diretrizes e referenciais curriculares e diversidades regionais.

A partir de uma perspetiva histórica e política para entender a organização da educação brasileira relativamente ao ensino médio, o quinto capítulo, apresenta sumariamente as mudanças ocorridas no ensino fundamental e no ensino médio, durante os anos 80 e 90. Este capítulo caracteriza, igualmente, o Centro de Ensino Benedito Leite e o Centro de Ensino Liceu Maranhense, assim como reflete acerca da finalidade do ensino da Sociologia e da História. Além disso, descreve as competências da Área de História Humana e os objetivos Gerais da mesma disciplina. Por fim, apresenta a Matriz Curricular do Ensino Médio Maranhense.

No sexto capítulo, é feita uma introdução aos antecedentes históricos da educação jesuíta, assim como aos projetos e métodos educacionais dos mesmos. O capítulo também contempla um referencial histórico acerca da cultura e do processo de colonização no século XV. São descritas ainda as correntes pedagógicas da educação Brasileira, a importância dos temas transversais, a análise crítica do projeto pedagógico de forma a ser compreendido e os aspetos legais da LDBEN n.º 9.394/96.

A terceira parte é dedicada à parte empírica do estudo desenvolvido e está organizada em dois capítulos.

O sétimo capítulo é iniciado com a descrição das motivações pessoais que levaram à realização do estudo, seguindo-se a justificação do mesmo, os objetivos, a problemática e as questões de partida. Além disso, justificam-se as opções metodológicas, as técnicas e os instrumentos de medida utilizados, assim como se descrevem os procedimentos adotados e as questões éticas do estudo.

Finalmente, no oitavo capítulo são apresentados e discutidos os resultados.

PARTE I – ALICERCES TEÓRICOS:

Conceitos e correntes

CAPÍTULO 1: ESTUDOS CULTURAIS

1.1 Origens dos Estudos Culturais

O debate que se segue compõe a história sobre as origens dos Estudos Culturais britânicos, que é uma parte, sem dúvida, da sua atual indagação. Os Estudos Culturais nascem de forma organizada através do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), logo após uma extensa reflexão sobre as mudanças de valores das classes operárias britânicas do pós-guerra. Entusiasmado com estes estudos, debatidos na obra *The Uses of Literacy* (1957), Herbert Richard Hoggart criou, em 1964, o Centre for Contemporary Cultural Studies, que surge associado ao English Department da Universidade de Birmingham, formando-se a partir daí um centro de pesquisa de pós-graduação na mesma universidade.

É inegável a importância das novas pesquisas, que passaram a estudar, por exemplo, as relações entre a cultura contemporânea e a população, os seus traços culturais, as instituições e as práticas culturais, ou seja, a relação da cultura com a sociedade e as transformações sociais. Estes tópicos constituíram o eixo fundamental de análise do CCCS.

Convém salientar também os três autores e respetivos textos que apareceram no final da década de 50 e que foram identificados como as origens dos Estudos Culturais: Herbert Richard Hoggart com *The Uses of Literacy* (1957), Raymond Henry Williams com *Culture and Society* (1958) e Edward Palmer Thompson com *The Making of the English Working-Class* (1963).

Observa-se que o texto de Herbert Richard Hoggart é autobiográfico e retrata uma parte histórica e cultural da primeira metade do século XX. O segundo texto, de Raymond Henry Williams, estabelece um histórico acerca da conceção de cultura, articulando-a com a noção de que a “cultura comum ou ordinária” pode ser observada como uma forma de vida em situações de igualdade de existência com o universo das artes, da literatura e da música. O terceiro e último texto, o de Edward Palmer Thompson, renova toda uma parte da história da sociedade inglesa a partir de um ponto de vista particular – a história “dos de baixo”.

Nos estudos realizados por Herbert Richard Hoggart, o centro das atenções volta-se para os materiais culturais, antes abandonados, da cultura popular e dos sistemas educacionais, por meio de uma metodologia qualitativa. Esta pesquisa consagra a nova visão de que, no âmbito popular, não existe submissão; existem, antes, algumas resistências, isto é, o futuro será reconquistado através dos estudos dos meios sociais e educacionais. Neste universo, a existência cultural da classe trabalhadora

manifesta-se neste escrito através de uma certa *nuance* nostálgica em relação a uma cultura orgânica da camada social.

São inegáveis as contribuições teóricas de Raymond Henry Williams. Estas foram importantes para os Estudos Culturais a partir de *Culture and Society* (1958). Os estudos mostram um olhar distinto através da história literária. Williams apontou para o facto de que a cultura é uma categoria-chave que agrega a análise literária com as pesquisas sociais. Na sua obra *The Long Revolution* (1961), Williams prosseguiu com a manifestação da intensidade das discussões contemporâneas sobre o momento cultural dos meios sociais, apresentando um certo pessimismo em relação à cultura de massas e aos próprios sistemas educacionais.

Como debate científico, a colaboração de Thompson interferiu no progresso da história social britânica com a memória marxista. É importante observar que, no entanto, para Williams e Thompson, o conceito de cultura era uma organização vivenciada de ações e de relações que se constituíam ao longo da vida diária, dentro da qual a função dos sujeitos estava em primeiro plano. Ao longo deste processo, Thompson lutava pela afirmação da compreensão de cultura enquanto uma forma de vida plena. Em geral, preferia compreendê-la como um confronto entre formas de existência distintas.

Em resumo, os textos acima mencionados foram importantes para a adaptação dos Estudos Culturais. Conforme Hall (1996):

Eles não foram, de forma alguma, 'livros didáticos' para a fundação de uma nova subdisciplina académica: nada poderia estar mais distante de seu impulso intrínseco. Quer fossem históricos ou contemporâneos em seu foco, tais textos eram, eles próprios, focalizados pressões imediatas do tempo e da sociedade na qual foram escritos, organizados através delas, além de serem elementos constituintes de respostas a essas pressões. (p.32)

Para além disso, é fundamental salientar que, apesar de não ser referido como membro do grupo que criou, a respeitável colaboração de Stuart Hall na constituição dos Estudos Culturais britânicos é unanimemente reconhecida. Os efeitos disso fizeram-se sentir ao substituir Herbert Richard Hoggart na direção do CCCS, de 1968 a 1979, o que impulsionou o progresso da investigação e as ações de resistência de subculturas e de análises dos sistemas de ensino, identificando a sua função central da condução da sociedade. Hall desempenhou a atividade de 'aglutinador' em momentos de claras distensões teóricas e desencadeou mesmo algumas discussões teórico-políticas, tornando-se, ele mesmo, mais tarde, um catalisador de vários projetos em vários grupos.

Deste modo, é perceptível a influência dos principais autores e toda uma perspectiva da história que contribuiu para o início da construção desta área de estudos. Temos assistido à consolidação de uma

visão segundo a qual essa variante influente não pode perder de vista o facto de que, em outros lugares e em alguns momentos, podem surgir 'outras' origens para os Estudos Culturais. No entanto, a essência das diferenças nacionais e a afluência de um conjunto particular de recomendações de cunho teórico-político motivaram outros modelos de Estudos Culturais que desestabilizaram toda uma história. Todos estes aspetos tiveram uma origem centrada, sobretudo, em Birmingham e em Londres.

Pensamos ser importante ampliar este debate em torno dos três autores mencionados acima, que são, legitimamente, os criadores do campo dos Estudos Culturais, salientando que não existe uma inerente ingerência coordenada entre si e que estes descobriram grandes preocupações, que compreendem as semelhanças existentes entre conceitos e realidades como civilização, narrativa e sociedade. Apesar de todas as tentativas para haver uma busca concertada de ideais e estudos comuns, houve alguma discordância entre os principais criadores dos Estudos Culturais – Raymond Henry Williams, Edward Palmer Thompson e Herbert Richard Hoggart. Podemos acrescentar que, na discussão significativa para a composição da tradição destes estudos, se destacam sobretudo os pontos positivos compartilhados entre estes autores.

Outro nítido traço que nos prende é um enfoque que insiste em afirmar que, através do julgamento da cultura de uma sociedade, as formas textuais e as ações descritas de uma cultura são admissíveis para recriar um modelo de comportamento integrado e as constelações de novas conceções compartilhadas pelos homens e mulheres que brotam e consomem os escritos e as ações socioculturais daquela sociedade. Das narrativas, emergiram novas perspectivas, que destacam a “atividade humana”, a criação ativa da cultura, ao invés de seu dispêndio indiferente.

Na realidade, existe realmente um impacto significativo de cada vez que surge uma ideia particular de cultura. Este facto vai determinar a singularidade do programa dos Estudos Culturais contemporâneos. Assim, reportando-nos a um dos postulados apontados, podemos acrescentar a esta reflexão a seguinte ideia de Agger (1992):

O grupo do CCCS amplia o conceito de cultura para que sejam incluídos dois temas adicionais. Primeiro: a cultura não é uma entidade monolítica ou homogênea, mas, ao contrário, manifesta-se de maneira diferenciada em qualquer formação social ou época histórica. Segundo: a cultura não significa simplesmente sabedoria recebida ou experiência passiva, mas um grande número de intervenções ativas – expressas, mais notavelmente, através do discurso e da representação – que tanto podem mudar a história quanto transmitir o passado. Por acentuar a natureza diferenciada da cultura, a perspectiva dos estudos culturais britânicos pode relacionar a produção, distribuição e receção culturais a práticas económicas que estão, por sua vez, intimamente relacionadas à constituição do sentido cultural. (p.89)

Verificou-se que, ao longo da construção de repertórios deste grupo de estudiosos, foi inicialmente qualificado esse legado histórico, observando-se as práticas culturais como formas de instrumentos e de peculiaridades. Com efeito, é preciso atentar para o facto de que a formação se posiciona num ambiente social acessível, dentro do qual toda a ação produtiva é preservada.

Em suma, os Estudos Culturais atribuem à cultura uma atividade que não é totalmente compreendida através do domínio económico. Em linhas gerais, foi entre o marxismo e os Estudos Culturais que se iniciou esta abordagem, estendendo-se juntamente com a opinião de um certo 'reducionismo' e de um certo 'economismo', oriundo de uma aparência idealizada contida numa superestrutura.

Cabe salientar que a perspetiva marxista colaborou com os Estudos Culturais no sentido de entender a cultura pela perspetiva da sua "autonomia relativa". Portanto, a cultura não é dependente das semelhanças económicas e também das suas representações, ou seja, apresenta influências e sofre as implicações das relações político-económicas. Cabe, porém, lembrar que existem várias correntes determinantes – económicas, políticas, culturais – que competem com muita agitação entre si, formando aquela complicada unidade que é a sociedade.

Na tentativa de tratar adequadamente uma ideia de cultura, isto é, de tudo o que abrange as formas nas quais estão contidos os ritos da vida diária, as instituições, as ações, em direção às artes, Escosteguy (2001) explica que estes rituais "são constitutivos de uma formação cultural que rompeu com um passado em que se identificava cultura apenas com artefactos" (p.13). Vale a pena lembrar que a ideia de cultura – feita através de documentos e de representações para as ações vivenciadas e seus efeitos na rigorosa partilha entre os diferentes níveis sociais – conferiu os conceitos, tornando-os evidências ao longo de toda esta produção de ideias. Este facto revela uma noção de fundo que articula as concepções de cultura com uma aprendizagem que vai acontecendo e que aparece tendo o sentido de prática, de empresa na cultura.

Em resumo, os Estudos Culturais prestam atenção às formas de expressão culturais não-tradicionais, nas quais se descentra a força cultural. É importante referir que, decorrendo daí, a cultura popular se difundiu legitimamente, modificando-se e tornando-se um espaço de atividade crítica e de influência. Porém, é importante lembrar as exposições levadas a cabo acerca da atribuição de observar a ação em que tinham sido analisadas longe da esfera da cultura. Isso impulsionou e moveu os autores que desenvolveram os Estudos Culturais, sobretudo durante a década de 60. Neste cenário, os Estudos Culturais edificaram toda uma tendência respeitável de censura cultural, que discute a instituição de categoria entre as formas e métodos culturais, constituídas a partir de determinadas situações e

relações, como, por exemplo, a cultura alta-baixa, o seu grau maior/menor de complexidade e relevância, entre outras variedades.

Observa-se ainda que os princípios que se constituem como verdadeiros pilares de conceção dos Estudos Culturais, em linhas gerais, são os seguintes:

A identificação explícita das culturas vividas como um projeto distinto de estudo, o reconhecimento da autonomia e complexidade das formas simbólicas em si mesmas; a crença de que as classes populares possuíam suas próprias formas culturais, dignas de nome, recusando todas as denúncias, por parte da chamada alta cultura, do barbarismo das camadas sociais mais baixas; e a insistência em que o estudo da cultura não poderia ser confinado a uma disciplina única, mas era necessariamente inter-, ou mesmo anti-, disciplinar. (Schwarz, 1994, p.380)

O facto explica que o ponto de partida do conjunto de conceções que, no momento, se mostrou tão vasto e acessível às discussões distintas mostrou, em síntese, todo o histórico britânico acerca das procedências e da criação dessa formação, que não apresentou explicitamente um posicionamento teórico unificado. Portanto, não estava formado um grupo tão díspar que não pudesse apresentar um certo grau de unidade. Por outro lado, questionar-se sobre “a unidade na diferença” é perceber que esse conceito contesta as situações peculiares subordinadas a um contexto espiritual, político, social e histórico específico.

Poderíamos dizer que estas particularidades, inseridas no contexto histórico britânico, envolvem a área política do universo académico, no qual se distingue, indelevelmente, o aparecimento deste grupo teórico-político. Com efeito, é importante lembrar o que dizem Blundell, Shepherd e Taylor (1993):

Os Estudos Culturais não dizem respeito apenas aos estudos da cultura. Nunca pretenderam dizer que a cultura poderia ser identificada e analisada de forma independente das realidades sociais concretas dentro das quais existem e a partir das quais se manifestam. (p.2)

Da mesma forma, é possível dizer, de facto, que os Estudos Culturais britânicos podem ser observados tanto do ponto de vista político, com o anseio de construção de um projeto político, quanto do ponto de vista teórico, ou seja, com o intuito de estabelecer um novo campo de estudos. É inegável a importância dessa dupla agenda na qual os Estudos Culturais britânicos podem ser reconsiderados.

Além disso, é interessante salientar que a visão política é, muitas vezes, sinónimo de “correção política” (Jameson, 1994, p.32). Esta pode ser apontada, igualmente, como a política cultural oriunda das diversas manifestações sociais dentro do período da sua revelação. É acerca deste terreno minado

que este estudo quer tratar. Voltando à figura do campo de tensão, a sua sugestão inédita é apreciada por alguns como sendo mais política do que sintética.

Torna-se importante discutir que a perspectiva teórica é, muitas vezes, o resultado de descontentamentos com os limites de algumas áreas do conhecimento, sugerindo, portanto, a inter/transdisciplinaridade e, para alguns, a antidisciplinaridade. Isso não evitou que, em alguns sítios, estes se tenham estabelecido.

Na perspectiva de discutir e de refletir sobre tal temática, temos procurado estabelecer algumas conexões com os Estudos Culturais, que não configuram uma matéria, mas sim uma área de conhecimento em que distintas disciplinas interagem, propondo estudos sobre aspetos culturais da sociedade. Por outro lado, de acordo com um grupo de estudiosos do Centro de Birmingham que desenvolveu algumas pesquisas, especialmente na década de 70, isso não compõe uma nova área de conhecimento, “mas resulta, sim, da insatisfação com algumas disciplinas e seus próprios limites” (Hall, Hobson, Lowe e Willis, 1980, p.7).

Ainda na esteira deste processo, os Estudos Culturais são uma área de estudo na qual várias matérias se interseccionam no curso decorrente de vários aspetos culturais da sociedade contemporânea. Constituem, assim, uma atividade historicamente determinada.

Neste sentido, temos de perceber que, em termos de disciplinas, no seu primeiro momento de formação, o encontro entre a Literatura Inglesa, a Sociologia e a História propiciaram o imaginar de uma vinculação entre estes três níveis. Num primeiro nível, discutem-se as suas contribuições e as inquietações com os padrões culturais populares; em alguns momentos do texto e em certas textualidades, estes últimos podem estar estabelecidos além da linguagem e da literatura. À Sociologia atribui-se o julgamento da representação estrutural e da dependência. Da História, surge o interesse pela “história de baixo” (Escosteguy, 2003, p.9), ou seja, a importância da história verbal e popular.

Do mesmo modo, é fundamental lembrar que os Estudos Culturais britânicos se estabeleceram através da articulação entre várias demandas teóricas e políticas. Nesta discursividade, articula-se um marco teórico peculiar – não obstante, heterogêneo –, fundamentado, principalmente, no marxismo. A narrativa dessa área de pesquisa esteve urdida com a sua carreira da *New Left*, com algumas oscilações sociais (*Worker’s Educational Association, Campaign for Nuclear Disarmament, etc.*) e anuários – destaca-se a *New Left Review* –, que apareceram como respostas políticas à esquerda. Observa-se ainda que, no seu início, existiu um forte laço com o movimento de educação de adultos em salas de aulas não-padronizadas (Schulman, 1999).

Observa-se, ainda, a importância da divulgação que os Estudos Culturais tiveram, durante os anos 80, no âmbito internacional. Se estes estudos podem ser considerados como uma criação britânica, atualmente os Estudos Culturais não se encontram confinados a Londres, mas difundiram-se também nos Estados Unidos, onde cresceram de forma considerável, espalhando-se pelo Canadá, Austrália, América Latina e demais territórios. Portanto, isto não significa que os Estudos Culturais tenham um corpo fixo de concepções que possam ser transferidas de um lugar para o outro e que isso possa ser utilizado de uma maneira simples em contextos nacionais e/ou regionais diversos.

Escosteguy (1999) sublinha que “os estudos culturais devem ser vistos tanto sob o ponto de vista político, na tentativa de constituição de um projeto político, quanto sob ponto de vista teórico, com a intenção de construir um novo campo de estudos” (p.136). Por seu turno, Hall (2003) explica que este campo de estudos “não configura uma ‘disciplina’, mas uma área onde diferentes disciplinas interagem, visando o estudo de aspetos culturais da sociedade” (p.137).

Em síntese, considera-se que os Estudos Culturais aparecem como uma área de estudos interdisciplinar, ou seja, os seus objetivos comuns rompem os entraves disciplinares. Turner (1990) demonstra que “certas preocupações e métodos convergem; a utilidade dessa convergência é que ela nos permite entender fenómenos e relações que não são acessíveis através das disciplinas existentes” (pp.137-138).

No seguimento do afirmado em 2010 (p. 355), Martins (2015) corrobora a sua assunção de que “os Estudos Culturais como as novas humanidades” (p.341), acrescentando que os Estudos Culturais declinam as atuais vertigens do humano, razão pela qual podem ser encarados como as novas humanidades. Como refere o mesmo autor (2015), outros investigadores procuraram romper novos paradigmas como o estudioso António Fidalgo, com estudos realizados em 2008, e Sofia Sampaio, cujo estudo mais recente data de 2013. Na pesquisa de Sampaio (2013), publicada na revista *Culture Unbound*, denominada “Portuguese Cultural Studies / Cultural Studies in Portugal”, a autora salienta a relação dos *Cultural Studies* com a “nova economia”. Neste sentido, os Estudos Culturais ocupar-se-iam das indústrias culturais e estas fariam parte da “nova economia” por serem “indústrias criativas” (Sampaio, 2013, p.83).

Dentro desta mesma proposta de abordagem, e tendo em conta a linha argumentativa desta investigadora do Centro em Rede de Investigação em Antropologia (CRIA), é plausível tirar a conclusão de que os Estudos Culturais são as novas humanidades, pela simples razão de que, em termos gerais, estamos perante um movimento que as aproxima dos quatro pilares apontados por JohanFornäs (1999): “cultura, comunicação, contextualização e crítica” (p.132), levando este acontecimento para o

sentido da “complexidade” (Grossberg, 2010, pp.16-17, 30, 40). Os efeitos, na Academia, da viragem para a cultura de mercado foram atenuados ao salvar-se as humanidades, a partir destes estudos, do “declínio do paradigma dos estudos literários” (Sampaio, 2013, p.80) e “dos laivos de ressentimento que os têm atormentado” (*idem, ibidem*, p.83).

Até aqui, foram explanadas algumas noções importantes que norteiam os Estudos Culturais, especialmente os britânicos. Seguindo a linha de pensamento de Martins (2010), pode defender-se, como ele, que “os Estudos Culturais concretizam uma deslocação, que ocorreu nas humanidades e as infletiu no sentido das Ciências Sociais, especificamente no sentido das Ciências da Comunicação” (p.356). Para este mesmo autor (Martins, 2010), na tradição dos *Cultural Studies*, o vínculo que importa explicar para esta discussão sobre a cultura é “sempre o da sua relação com o poder, o que quer dizer que a atenção deve recair, sempre, sobre as apropriações da cultura no quotidiano, pelos mais diversos atores e agentes sociais, sejam eles grupos ou movimentos” (p.356).

Entre os temas desenvolvidos até ao momento, foi destacada a importância da ampliação da ideia de cultura, sendo que as condições de vida das pessoas, por vezes, influenciam a produção intelectual de cada autor. É também o caso de Hall. Ele mesmo se define como um “intelectual diaspórico”. Como destacou Sovik (2003, [1986]):

Hall escolhe o lugar que o discurso eurocêntrico lhe destina, um lugar de negro. Ele fala desde uma dupla diáspora africana no Caribe e caribenha na Grã-Bretanha. Assim, a perspectiva do crítico diaspórico é constitutiva do seu trabalho, enquanto ele fala do Centro da Europa. (pp.9-21)

Desta forma, as conceções dos Estudos Culturais desenvolvidas até ao momento têm sido um tema muito presente nas discussões políticas, nos debates académicos e educacionais em vários países nos últimos anos. Paradigmas colocados em causa pelos fenómenos da globalização, nomeadamente as intensas migrações de populares que deixam as suas cidades e se espalham pelo planeta, colocam em questão a capacidade dos Estados modernos de gerirem situações cada vez mais presentes.

Os países que se definem democráticos, em teoria, e em muitos casos na prática, esforçam-se no sentido da promoção do convívio pacífico entre as diferenças, pelo menos dentro das suas nações, para depois se definirem enfaticamente como sociedades multiétnicas. Mas, muitas vezes, as dificuldades de aceitação do “outro” geram ódio, repressão, perseguições e a negação de direitos. Apesar de estas questões de diferença se configurarem como problemas intrínsecos à humanidade e serem constantes ao longo da história, as preocupações que lhes são inerentes ganham novos adeptos, que repensam as novas configurações do mundo globalizado e as relações nele estabelecidas.

Até ao momento, esta pesquisa procurou aprofundar os conhecimentos sobre o desenvolvimento do campo e das concepções dos Estudos Culturais. Esta aproximação visa identificar as bases teóricas que contribuíram para o desenvolvimento desta noção, especialmente retratada na obra de Stuart Hall. Embora este estudo se centre principalmente nos aspetos conceituais e teóricos, torna-se necessário compreender um pouco mais sobre a problemática multicultural da atualidade como um conjunto de fenómenos históricos que se inter-relacionam e que redundam na complexidade das populações contemporâneas.

1.2 Cultura e educação

Discutir sobre as relações entre a cultura e a educação é uma provocação. O que já se discutiu sobre este tema faz com que pareça sempre original, sempre provocante, com as suas formas e expressões, com as suas infinitas expectativas. Isto decorre, em parte, da própria ordem e também dos múltiplos conhecimentos das duas terminologias. Uma rápida reflexão num determinado compêndio de sociologia e de pedagogia esclarecerá a importante polissemia destes dois termos, que apresentam algumas divergências entre aqueles que pensam sobre a cultura e a educação.

Desta forma, vêm sendo muitas as ressignificações ao longo da sua existência. Não devemos esquecer que tais ressignificações vêm proliferando nos últimos anos. Entretanto, em nenhum outro período como na atualidade, parecem tornar-se cada vez mais reais as diferenças culturais. Todos esses discursos têm sido frequentes, e fortes têm sido os debates sobre as diferenças e entre os ditos 'diferentes'. Debates que versam quanto à tirania de alguns sobre os outros, quanto à procura do monopólio económico e material, ou seja, o que subjaz nas ações de dominação e de imposição de valores, da noção e dos sistemas simbólicos de um grupo sobre os demais membros.

Atualmente, para muitas pessoas, a noção de cultura e de tudo o que seja a educação, ou sobre as relações entre ambas, encontra-se no ápice das discussões. O contexto escolar pode articular debates que reflitam o próprio papel da educação, modificando a pedagogia – como área de conhecimentos – e a instituição – em arenas distintas, onde acontecem intensas discussões teóricas e práticas em torno de infinitas questões culturais. No entanto, mesmo reconhecendo os debates que envolvem estes temas, existem ações e estratégias que extravasam amplamente o plano puramente intelectual.

No entanto, é possível dizer que, nos últimos anos, tem existido um grande interesse pelas discussões culturais, seja no âmbito académico, no contexto político ou no quotidiano. Por outro lado, parece crescer a centralidade de se pensar sobre este universo. Assim, fica evidenciado que esta centralidade

não significa, portanto, tomar a cultura como uma instância epistemologicamente superior às demais instâncias sociais – como a política, a economia, a educação; isto significa aceitá-la como algo que vai monopolizando tudo aquilo que é voltado para o social.

Por outro lado, não se pode esquecer que, atualmente, se assiste a uma verdadeira ‘viragem cultural’, que pode ser sintetizada como o entendimento segundo o qual a cultura é central não porque está no centro, uma situação única e excepcional, mas porque perpassa tudo aquilo o que acontece ao nosso redor e todas as ações que fazemos desses factos (Hall, 1997).

O que se observa, portanto, são situações da mais alta importância, tanto no universo acadêmico, quanto no campo mais sensível das nossas ações sociais. Estes discursos permitem que estejamos a observar uma onda universal da nova ordem do *American way of life* a nível mundial. Quer queiramos, quer não, estamos a ser conduzidos para fazer parte, ativa ou passivamente, desse movimento.

É importante sabermos que estamos envolvidos nestas situações, ficando evidenciado que estamos atentos a elas, discutindo, problematizando, percebendo sobre o que estão (os outros) e estamos (nós) debatendo. Com este recorte, é importante compreendermos de onde surgiram tais questionamentos e para onde nos podem conduzir. Considerando-se a importância da temática cultura–educação e de todas as questões que isso envolve, principalmente no âmbito educacional, a conhecida questão nietzschiana – “que estamos fazendo de nós mesmos?” – recomenda que adicionemos outra questão: “o que estão a fazer de nós mesmos?”

Ainda na esteira deste processo semântico que aqui se referiu, verifica-se que é relativamente contemporâneo. Neste sentido, verificamos que o obsoleto binómio parece estar a mudar para uma verdadeira polifonia bastante ambígua, com algumas variáveis e aportando bastantes incógnitas. Para refletir sobre algumas contribuições e sobre os debates que são realizados neste capítulo, sobretudo em torno dessa polifonia de vozes, devemos perceber as discussões que procuram entender a origem e a emergência da ideia moderna de *Cultura*. Devemos procurar ter algumas noções sobre as interpretações atuais desta conceção, das quais vieram a nascer diferentes opiniões.

Com efeito, é interessante salientar e perceber os entraves que surgem, na área educacional, a partir da manifestação e das mudanças de uma epistemologia multicultural. Estes são problemas que aparecem justamente quando, em vez de historiarmos cultura e educação, passamos a registar as culturas e a educação. Como afirma Nunes (2012), a “aposta na cultura pode promover a integração e a coesão, desenvolver o sentido de pertença e espalhar valores democráticos e sociais” (p.18).

Neste contexto, importa que se possa influenciar positivamente no sentido da melhoria, pois, nos últimos séculos, o debate sobre a cultura e a educação abreviou-se, cingindo-se quase somente às

questões relativas a esse aspeto. Portanto, por um determinado período, a contemporaneidade não se questionou cabalmente em relação às noções de cultura e de educação. Visto deste modo, estas questões nunca estiveram no ápice das grandes discussões em torno destes novos conceitos. Em síntese, o que se fez foi centrar os debates a partir de uma base conceitual comum para se observar, discutir e idealizar no âmbito da cultura e da educação.

Observam-se, sobretudo, resultados positivos que, através da ideia de cultura, vieram distinguir e abranger tudo de um modo geral, sem nenhuma indagação, parecendo dizer que a cultura é um fenómeno estático, uma sùmula monolítica de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos e literários. Estas constatações levam-nos a concordar com Girard e Gentil (1983), que afirmam ser a cultura “um sistema com uma finalidade, concreta, com objetivos práticos e meios adequados, pretendido por um grupo populacional específico, que são concretizados pelas autoridades de um modo combinado, explícito e coerente” (p.203).

De facto, a cultura foi idealizada, durante algumas épocas, como sendo exclusiva e universal. Exclusiva, porque se referia àquilo que de melhor havia sido construído. Universal, porque se referia à humanidade, era uma ideia totalizante, sem aparência. Assim, a modernidade esteve, durante muito tempo, imersa numa epistemologia monocultural. É, felizmente, hoje reconhecido, de forma unânime, que a educação era percebida como o caminho para a aquisição das formas mais elevadas da Cultura, tendo como parâmetro os grupos sociais mais desenvolvidos e mais instruídos.

É fundamental o século XVIII nesta matéria, pois alguns estudiosos alemães denominaram *Kultur* a sua própria contribuição para a sociedade, por exemplo: como permanecer neste universo, fabricando obras de arte e de literatura, imaginando-se e constituindo sistemas religiosos e filosóficos – nomeadamente todo aquele conjunto de ideias que foi considerado por eles como sendo superiores em relação ao resto do planeta. Observa-se que a Cultura passou a escrever-se com letra maiúscula e no singular. Obviamente, refiro-me aqui a Cultura com maiúscula, porque era vista como ocupando um *status* muito importante; no singular, porque era percebida como única. Esta construção foi logo tomada como modelo a ser seguido pelas demais sociedades.

Com efeito, estudos recentes demonstram que veio daí a diferenciação entre a alta cultura e a baixa cultura. Devidamente contextualizada para o devir contemporâneo, a alta cultura passou a funcionar como uma espécie de exemplo – como a cultura daqueles indivíduos aprimorados que “já tinham chegado lá”. Não podemos ignorar que era o exato oposto do conceito de baixa cultura – ou seja, a cultura de menor importância dos que “ainda não tinham chegado lá”. Basta recordarmo-nos que vários pedagogos se ocuparam desta matéria, uma vez que a educação foi e continua sendo pensada

por muitos. Como sublinha Veiga-Neto (2002), a educação é a via natural para a “elevação cultural” (p.89) de uma nação.

De facto, com esta dinâmica, podemos esperar um importante contributo de cunho elitista, expresso em termos como “aquele indivíduo”, “essa equipa tem um nível mais elevado do que aquela outra”, ou ainda “a nossa maior dificuldade é a falta de conhecimentos”. Observa-se que, em qualquer destas situações, fica evidenciada a solução para a definição de cultura como sendo um elemento de caracterização assimétrica e de defesa para a dominação e o privilégio.

Assim, importa destacar que as situações que eram colocadas para serem debatidas em torno da Cultura eram similares. Estou a apontar para o facto de que o principal objetivo dos debates era conhecer quais os marcadores culturais que determinariam – em cada grupo e em cada momento – o que poderia ser importante para colocar na pauta dos julgamentos e o que seria importante para demarcar a ‘verdadeira’ cultura, a dita alta cultura.

Não podemos ignorar que, com efeito, os debates em torno desta matéria não eram difíceis; alguns eram questionados arbitrariamente de forma rara, e neles estava inerente a própria conceção de *Kultur*. Assim sendo, ‘sabia-se’ obviamente o que podia ser Cultura; ‘sabia-se’, portanto, o que significava educação. A propósito, os termos de significação utilizados mostravam que as dissensões não iam muito além de *nuances* conceituais em torno de duas expressões.

Na verdade, há que sublinhar que, nas décadas passadas, a epistemologia monocultural moderna encontrou uma situação de probabilidade semelhante a um período copernicano, o que não exime, evidentemente, o papel desempenhado pelo Renascimento, como já foi mencionado por muitos estudiosos. A propósito da enorme disponibilidade de informações, é possível identificar-se uma origem da conceção moderna de Cultura na “viragem heliocêntrica”, como uma experiência de restabelecimento de alguma evidência quanto à posição do Ser humano na ordem do universo, depois de ter sido deposto do centro que imaginava estar a ocupar durante alguns anos.

Deveríamos observar que, neste momento, em articulação com a indecisão e com as intensas mudanças oriundas das sucessivas crises do geocentrismo antigo e medieval, a Cultura trabalhou como um refúgio capaz de abrigar o Ser humano, agora diminuído e confuso, perambulando neste planeta. Numa altura em que a Cultura funcionou como um espaço figurado – pelo facto de este ser um recinto unicamente humano –, estabeleceu-se como uma residência capaz de conferir ao Ser humano uma ideia de pertença e também de uma identidade singular, na qual se pudesse imaginar sem ser esquecido.

Em síntese, a linha de pensamento teria sido da seguinte forma: estou bem. Primeiro, deslocou-se a evidência da minha grandeza sublime ou espiritual para a minha extensão humana. E, portanto, mais essa; eu estou no centro da classe, não mais ocupo o meio do universo natural... Mas permaneço sendo apropriado, porque sou capaz de construir uma Cultura excepcional.

Com efeito, atualmente, a ideia pedagógica moderna nutriu-se desse fenómeno – ao mesmo tempo que manteve a noção de Cultura, como foi explicado acima. Fundamentada no atual paradigma, servindo como esteio para entender melhor esse facto e para envolver essa situação com a educação, afere-se como sendo de teor místico alguns parágrafos do texto kantiano conhecido como *Sobre a pedagogia* (Kant, 1996, p.79). É, de facto, fundamental analisarmos mais de perto alguns escritos do período de 1776 e 1777. Esse foi, sem sombra de dúvida, um dos exemplos que serviram como pilares da modernidade.

A educação, até há poucas décadas, partiu de uma determinada conceção que compreendia cuidados, a “disciplina” e a “instrução”. Ao ser transmitida pela ação destas duas últimas palavras-chave, alcançamos e recebemos a formação. Kant (1996) sublinha isso da seguinte forma:

Não há ninguém que, tendo sido abandonado durante a juventude, seja capaz de reconhecer na sua idade madura em que aspeto foi descuidado, se na disciplina, ou na cultura (pois que assim pode ser chamada de instrução). Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem. A falta de disciplina é um mal pior do que a falta de cultura, pois essa pode ser remetida mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina. (p.16)

Penso que devemos dar atenção aos seguintes pontos mencionados por Kant (1996):

Na educação o homem deve, portanto:

- Ser disciplinado. Disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o carácter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria.
- Tornar-se culto. A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e essa é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos [...].
- A educação deve também cuidar que o homem se torne prudente, que ele permaneça em seu lugar na sociedade, que seja querido e que tenha influência. A essa espécie de cultura pertence o que se chama propriamente civilidade. Esta requer certos modos corteses, gentileza, a prudência de nos servirmos dos outros homens para os nossos fins [...].
- Deve, por fim, cuidar da moralização [...]. (pp.26-27)

Cabe aqui também salientar outros teóricos alemães do século XVIII, como Goethe (2006), Schiller (1995), Herder (1959), Fichte (1985), entre outros que se manifestam neste sentido. Kant distingue Cultura e civilidade, não percebendo aquela como uma consequência indispensável ao desenvolvimento desta, ou esta como efeito de um aprimoramento da cultura. De novo aqui Kant e outros autores mencionados são específicos ao propor um contraponto entre a Cultura e a civilidade. Simultaneamente, verifica-se uma distinção, porque ela é essencial para entender a importância da definição de Cultura. Conforme comentou Elias (1989), Kant definiu-a e registou como sendo a base de um projeto, como sendo a base, também, de uma autoconsciência nacional alemã que viria a difundir-se em todo o universo e que teria uma abertura notável e “dramática” ao longo de dois séculos consecutivos. Para além desta pertinente discussão, os autores incluíram três importantes características que abrangem a concepção de Cultura ao longo da modernidade.

É indispensável refletir constantemente sobre estas e sobre outras situações. Trata-se, sobretudo, a nosso ver, de um caráter distintivo e elitista. Assim, ao iniciar-se e ao revelar-se como padrão tudo o que eles mesmos discutiam ser – ou o que poderia ser no futuro –, uma nação alemã – em toda a sua forma de existência, sob formas artísticas, filosóficas, espirituais, místicas, literárias etc. –, aqueles idealizadores da modernidade criaram uma ideia para o termo *Kultur* que lhes era muito importante e que servia como uma marca única de nobreza, até mesmo de superioridade.

Desta forma, é preciso entender e considerar a civilidade como sendo um conjunto de estilos e de ações humanas que pertenciam à ordem da conduta – como a mímica, a delicadeza, a dignidade, a gentileza, os bons costumes, o “savoir-faire”, a bondade, a fineza, a afetação, a mania e a falsidade. No entanto, é possível dizer que a civilidade é a designação que, há vários anos, vem sendo utilizada na disposição geral, em que as condutas individuais são cada vez mais autorreguladas. Trata-se de uma disposição que surge através de uma contraposição ao – e em mudança ao – dispêndio das repressões externas, oriunda dos signos e das categorias da nobreza.

Portanto, ela representou a mudança de responsabilidade pela contenção dos sentimentos. Como podemos observar aqui, a Cultura foi compreendida como sendo um conjunto de produções e de representações que estavam associadas ao conhecimento, à sensibilidade e à vida.

Neste contexto, os germânicos concebiam que, ainda que qualquer classe social pudesse ser – ou vir a ser – educada, a Cultura seria sempre um atributo dos homens e das sociedades superiores. Evidentemente, sendo esse um processo cultural, é importante frisar que, para todos eles, era o começo de uma sociedade capitalista alemã, que representava o mais alto grau que a humanidade

tinha alcançado. É preciso perceber, podemos notar, que os franceses podiam ser educados, mas não foram capazes de ter uma Cultura delineada como os germânicos.

Diante desta realidade, importa recordar que, de certa forma, neste contexto não estavam inseridos todos os alemães. A própria aristocracia germânica era observada com grandes reservas por esses teóricos. No entanto, os aristocratas germânicos podiam ser bastante educados; quanto mais fossem, mais seriam observados como contaminadores da vaidade francesa. Nesse sentido, vale a pena lembrar que, de uma só assentada, os teóricos instituíram as representações de uma hegemonia nacional alemã e também, concomitantemente, as representações de uma discriminação das camadas sociais. Neste contexto, importa afirmar que a supremacia e a distinção foram bem-sucedidas.

No que diz respeito ao segundo item – em sintonia com o que foi explicado anteriormente –, observamos a atitude única e unificadora da cultura. Associado a tudo isto, encontramos o papel atribuído à educação. De acordo com esta perspectiva, Kant é muito claro nas suas considerações relativas às discussões sobre as relações existentes entre a disciplina e a cultura. Numa das suas afirmações, Kant (1996) diz o seguinte:

Talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da Humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação. A partir de agora, isto pode acontecer [...] Isto sobre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana. (pp.16-17)

Também é preciso considerar que, ao penalizar a situação política da sua era, numa referência levada contra os ímpetos da subdesenvolvida aristocracia germânica, contra a agudização da autocracia francesa e contra certos acontecimentos políticos originados na segunda metade do século XVIII, o filósofo (Kant, 1996) observa:

Nas condições atuais pode dizer-se que a felicidade dos Estados cresce na mesma medida que a infelicidade dos homens. E não se trata ainda de saber se seríamos mais felizes no estado de barbárie, onde não existiria toda essa cultura, do que no atual estado. De facto, como poderíamos tornar os homens felizes, se os não tornamos morais e sábios? Deste modo, a maldade não será diminuída. (p.29)

É a partir destas discussões que Kant vai delineando, filosoficamente, como deveria ser a educação escolarizada, contribuindo para tornar cada vez mais competente a construção de uma nova Alemanha. A crítica, sob o olhar imaginado de humanismo mundial, mostra que o que está à vista é uma determinação, através da via educativa, de um modelo cultural único, cujas linhas seguiriam a

delineação de um tempo claro, machista, de forte sentido judaico-cristão, eurocêntrico e, portanto, de propensão germânica. Para além da pertinente discussão, as várias campanhas que aconteceram desde os sucessivos períodos em prol de uma instituição de ensino única e igualitária foram legatárias dessa ideologia monoculturalista.

Em suma, não se obteriam os resultados que se obtiveram se, além de ser uma função atribuída às instituições de ensino, o Estado não tivesse conquistado a escola como um estabelecimento que, a seu serviço, realizasse, de forma mais ampla e duradoura, a função reguladora da sociedade (Veiga, 2002). Neste cenário, e admitindo tranquilamente um juízo generalizante, essencialista e pensativo sobre o sujeito e a sociedade, a educação escolar foi logo direcionada para o serviço da população, que deveria tornar-se a mais homogénea e a menos ambivalente admissível. Para Bauman (2001), a instituição educativa foi colocada em função do universo.

É importante perceber que um mundo purificado poderia ser aquele em que, juntamente com a sociedade, se desenvolvesse uma cultura global, em relação à qual as demais revelações e produções culturais das outras nações não passariam de casos particulares.

É possível considerar que, na esfera da cultura, as condições ideais para o universo completamente decente seria, portanto, aquele que denominei de máxima isotropia (Veiga-Neto, 2002), ou seja, a necessidade de refletir sobre uma determinada situação sociocultural em que, na linha, cada ponto do espaço social guarda uma conexão de identidade com os pontos unidos, de forma a que, se atingido tal contorno, o conjunto se apresentaria inteiramente semelhante e com um ímpeto social igual a zero.

Em síntese, tudo isto significa o refutar de tudo e de todos a um Mesmo; ou seja, em termos culturais, constitui-se uma identidade única e a negação de toda e qualquer diferença.

No terceiro segmento, verificamos o caráter de idealismo de Cultura. Renovando o princípio platónico dos dois universos, aqueles autores germânicos assumiram a possibilidade de estes se efetivarem neste globo, relevando as maneiras perfeitas que estariam num outro universo, num planeta de novas opiniões – desmemoriando ou camuflando uma tradição estabelecida de tal teoria. Nesta lógica, Kant (1996) considera o seguinte:

O projeto de uma teoria da educação é um ideal muito nobre e não faz mal que não possamos realizá-lo. [...] Uma Ideia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência. Tal, por exemplo, seria a Ideia de uma república perfeita, governada conforme as leis da justiça. Dir-se-á, entretanto, que é impossível? Em primeiro lugar, basta que a nossa Ideia seja autêntica; em segundo lugar, que os obstáculos para a efetuar não sejam absolutamente impossíveis de superar. (p.17)

Neste âmbito, Kant utilizou o platonismo apenas como um recurso oratório ou heurístico. O entendimento daí resultante é que tal ideologista terminou na percepção moderna, a qual deve ser adequada à teoria da educação, nutrindo a procura de uma sociedade e de uma cultura nas quais a “perfeição [...] ainda não se encontra na experiência” (Kant, 1996, p.25). Portanto, esse platonismo foi – e ainda continua sendo – uma categoria importante para se confiar na possibilidade e no horizonte desejável de uma cultura única e mundial. Partindo dessa premissa, é importante mencionar que foi a idealidade que fez da civilidade um produto exclusivamente deste universo, pois colocou a Cultura neste planeta como uma projeção de uma ideia transcendente situada num outro espaço.

1.3 Estudos Culturais e as diferenças educacionais

Este texto discute as contribuições, no âmbito do conhecimento, dos Estudos Culturais para a educação e cultura. Discute-se também o facto de a escola, historicamente, ter estruturado o seu currículo e as suas ações pedagógicas alicerçados em valores e padrões das culturas homogêneas, que defendem o desenvolvimento de teorias e de práticas educacionais mais defensoras das culturas, ou seja, teorias e práticas atentas às relações entre poderes, conhecimentos e identidades, à contingência e à pluralidade do contexto social.

É inegável, para a importância da instituição de ensino, que esta reconheça e valorize as diferenças e o hibridismo, que congregue as diversas tradições culturais dos grupos que fazem parte da sociedade, inclusive daqueles que, historicamente, vivem em condição de subordinação – mulheres, negros, género, imigrantes e índios, entre outros.

É importante construir um ambiente de respeito e de aceitação. Atualmente, várias discussões vêm acontecendo a este respeito, ao reconhecer e ao valorizar os conhecimentos e as práticas culturais de grupos que historicamente têm sido renegados nos contextos escolares. Diferentes enfoques teóricos e metodológicos foram efetuados, discutindo-se esta situação ligada ao currículo escolar, às políticas educacionais, à formação contínua de professores e às atividades pedagógicas.

A partir desta clarificação e da publicação do Relatório a Educação, a Ciência e a Cultura da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Delors, 2002), professores, instituições públicas, escolas, investigadores desenvolveram seminários, projetos, congressos e cursos sobre os quatro pilares da educação, designadamente: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. Alguns livros e materiais audiovisuais foram publicados por diferentes instituições.

Podemos perceber que várias organizações não-governamentais (ONG), universidades e centros de estudos tentam entender que a escola necessita de fortalecer a promoção do conhecimento mútuo entre as comunidades de diferentes etnias, identidades, idades, traços físicos e classe sociais. Porém, se observarmos claramente, percebemos que a instituição de ensino continua a selecionar alguns saberes, valores, práticas, renunciando a outros com base em diferentes tipos de relações de dominação – económicas, políticas, étnicas, de género, de orientação sexual e religião.

No entanto, é importante continuarmos a refletir sobre os processos de criação, preservação de diferenças e desigualdades no campo educacional e é necessário propormos estratégias que facilitem o acesso dos educandos e dos docentes às diversas versões dos factos históricos e à desnaturalização dos conhecimentos.

Como é sabido, o desenvolvimento de uma política de educação multicultural tem como objetivo ter abrangência no espaço escolar, por exemplo nos currículos, nas ações pedagógicas, na formação contínua dos professores, nas atividades que provocam o reconhecimento e a valorização das diferenças, debatendo os discursos e não fortalecendo as discriminações. Conforme lembra Martinez (2005), é importante a renúncia da padronização, da procura de modelos ideais, e a criação de um contexto em que as pessoas possam desenvolver múltiplos sistemas de percepção, ideias e ações decorrentes do seu convívio com diferentes sistemas culturais. Portanto, a formação dos sujeitos deve ser direcionada para a vida coletiva, para a educação das desigualdades sociais, das atividades de respeito ao direito do outro, inclusive o direito de ser diferente.

Observa-se que a semelhança com o “outro” é um aspeto importante e de grande relevância nesta perspetiva, pois, historicamente, o “outro” tem sido marginalizado, tanto no espaço físico da instituição de ensino, como nos convívios sociais e por aqueles que, direta ou indiretamente, fazem parte do contexto social e cultural. Duschatzky e Skliar (2001) apresentam três formas comuns de suportar o “outro” no dia a dia e nas escolas: como fonte do mal, como sujeito pleno de um grupo social, como alguém que se possa suportar.

Isto revela que a percepção do “outro” como fonte do mal vai desde a repressão e a coação, até à eliminação física do sujeito. Sugere uma visão dicotómica, que parte a sociedade em dois lados – os bons, inteligentes, educados, por um lado, e os maus, afastados e incapazes, por outro. É em volta deste campo que podemos dizer que é no universo educacional que esta perspetiva se encontra, quando, por exemplo, se atribui o fracasso escolar a fatores socioculturais dos estudantes e, ainda, quando se distribui os professores em sala de aula de acordo com uma suposta avaliação da sua “capacidade cognitiva”.

Portanto, verificamos, muitas vezes, que se aceita o uso de anedotas, de brincadeiras e de outro tipo de atitudes que possam violentar e agredir fisicamente a relação dos educandos que, gradualmente, se afastam dos modelos heteronormativos da sociedade capitalista. Nesta concepção, o “outro” forma-se como um indivíduo íntegro da sociedade, na qual cada cultura é uma comunidade homogênea, dividida apenas nas crenças e nos costumes. Observa-se que as diferenças de cada uma são essencializadas. Os defensores deste ponto de vista explicam que é muito comum na educação conduzir ações pedagógicas que se caracterizam através do “percurso turístico” em determinada manifestação cultural. Em resumo, este percurso basta-se nas reconhecidas manifestações folclóricas, nas suas comidas típicas, nas músicas e vestimentas, nos passeios culturais, nas feiras de conhecimento e, em sua maioria, apontam as diferenças culturais como sendo algo de exótico que precisa ser visto “de fora” e recordado, apenas, em datas especiais.

No que diz respeito à concepção do “outro” como indivíduo a suportar, notamos ser esta uma das concepções mais assumidas atualmente. Neste contexto, Skliar (2003) diz-nos que esta noção é a da pedagogia da diversidade, que penetra na pluralização cultural, na chamada inserção social, na hospedagem do “outro-diverso”. Na instituição educacional, portanto, seria ela incapaz de contemplar o “outro” como ele realmente deseja ser. Assim se expressou o autor (Skliar, 2003):

Porque a mudança nos olha e, ao nos olhar, encontra somente uma reprodução infinita de leis, de textos, de currículos e de didáticas. Mas nenhuma palavra sobre as representações como olhares ao redor do outro. Nenhuma palavra sobre a necessidade de uma metamorfose nas nossas identidades. Nenhuma palavra sobre a vibração com o outro [...] corremos desesperados a aumentar o número de alunos e de cadeiras nas aulas, mudamos as capas dos livros que já publicamos há muito tempo, reuniformizamos o outro sob a sombra de novas terminologias. (p.40)

De facto, este autor pondera que a discussão do “outro-diverso” necessita de ser permitida. O “outro” necessita de ser aceite, admirado, visto e transformado numa aparência multiculturalista. Adverte-se que esta abordagem retorna ao seu caráter colonial, ou seja, captura o “outro” nas instituições educativas e, também, não transforma as suas atividades excludentes. Como afirma Skliar (2003), “uma pedagogia à qual não importa quem é seu hóspede, mas que se interessa pela própria estética do hospedar, do alojar” (p.47).

Como indica Derrida (1987), afinal, e conforme observou Skliar, a pedagogia necessita de admitir a incursão do “outro” e a percepção das diferenças sociais. Com a possibilidade de pensarmos a diferença, esta vai manifestar-se através da presença do “outro” na sua pluralidade cultural. Portanto, há a necessidade de uma pedagogia que proporcione o pensamento crítico.

A pedagogia do outro que reverbera permanentemente é a pedagogia de um tempo outro, de um outro tempo. Uma pedagogia que não pode ocultar as barbáries e os gritos impiedosos do mesmo, que não pode mascarar a repetição monocórdia, e não pode, tampouco, ordenar, nomear, definir, ou fazer congruentes os silêncios, os gestos, os olhos e as palavras do outro. (Skliar, 2003, p.47)

Podemos perceber, neste excerto, que a pedagogia propõe a interação entre as diferenças, entre as desigualdades sociais, e requer, portanto, outros aspetos, nomeadamente que os educadores vejam a informação, o currículo e as atividades pedagógicas como exemplo dos discursos construídos historicamente, influenciados por relações de poder. É necessário que a pedagogia seja responsável por discursos alternativos, híbridos, éticos, políticos, engajados e que percebam as instituições de ensino como esferas democráticas.

É interessante destacar Giroux (1995), que nos mostra a importância dos cursos de educação e da formação inicial de professores, ao tornarem-se espaços de debate, de questionamento, de crítica de discursos e de práticas culturais. Estes cursos devem preocupar-se menos com as capacitações e com o modelo de comportamento dos professores, com as metodologias de ensino, e devem determinar “questões concernentes à formação de identidade, linguagem, trabalho, produção cultural e responsabilidade social” (Giroux, 1995, p.91). Este mesmo autor destaca ainda algumas propostas que podem ser adaptadas em alguns cursos:

- Colocar a cultura como conteúdo central dos currículos e das salas de aula, promovendo uma análise crítica das diferentes narrativas históricas e culturais;
- Estudar a linguagem como uma prática histórica e contingente, que possibilita a inclusão ou a exclusão de determinados significados e não apenas como um dispositivo técnico e expressivo;
- Articular a teoria a uma prática que faça a diferença, ao possibilitar uma proposta inspirada em reflexões teóricas consistentes e críticas;
- Inserir nos currículos o estudo das culturas de massa, populares e juvenis, rearticulando as fronteiras entre o conhecimento institucionalizado, legitimado, e aqueles produzidos no dia-a-dia;
- Estudar e fazer uso de diferentes tipos de textos, não apenas do livro, da cultura impressa, ou seja, provenientes das diferentes tecnologias auditivas, visual e da telecomunicação;

- Analisar a história não como uma série de factos, datas e acontecimentos, mas caracterizar, através das suas ruturas e deslocamentos, fazendo observar as sucessões de episódios complexos que a formam e nos quais estamos diretamente implicados;
- Perceber a atividade docente como uma prática cultural que tem uma participação ativa na produção de significados, aspirações, motivações, e que não pode estar fundamentada num dogma particular, mas sim no compromisso com a ética, com uma política de mudanças sociais.

É inegável a importância das propostas de formação inicial de professores que considerem estes aspetos como não estando preocupados, apenas, com a conscientização do profissional a respeito dos diferentes universos culturais. Esta deve possibilitar que o profissional se considere um agente da história, da educação, e um construtor de uma instituição de ensino capaz de promover o conhecimento entre sujeitos de diferentes raças, etnias, géneros, classes sociais, períodos, condições (físicas, sensoriais e intelectuais) e orientações sexuais.

Nesses debates, vemos com frequência que as reflexões suscitadas pelos Estudos Culturais no âmbito da educação convidam os professores a fazer novos questionamentos, a examinar as propostas aferidas e a verificar quais os saberes que são instituídos como verdades e quais as suas implicações no domínio pedagógico. Inclusive, é essencial, como refere Martins (2015), seguindo a sugestão de Steiner: “debater a técnica e o papel que as novas tecnologias, que incluem os média, têm na redefinição da cultura, ou seja, na delimitação do humano. Trata-se de uma porta que não podemos deixar de abrir, uma vez que ela constitui hoje «o trágico preço da nossa identidade»” (p. 343).

Por fim, enfatiza-se a importância do contexto social e a atenção nas mudanças que aconteceram nos últimos anos na educação, no que elas suscitaram no decurso dos debates culturais, de que forma desenvolveram ensinamentos mais sensíveis à cultura e à contingência na esfera social.

Neste sentido, corroboramos Martins (2015, p.343):

Não menos que as disciplinas tradicionais dos cursos de humanidades, como a Literatura, a Filosofia e a História, também os Estudos Culturais constroem modelos de descrição e resolução de problemas, elaboram estratégias de abordagem dos dilemas com que os seres humanos se confrontam, individual e coletivamente, e levantam e formulam as questões essenciais sobre os valores, os objetivos e o sentido da ação humana.

1.4 A relação entre educação e os Estudos Culturais

Com efeito, a relação dos Estudos Culturais com a educação, para Veiga-Neto (2003), vem sendo debatida há várias décadas. É importante frisar que, na modernidade, a cultura (*Kultur*) foi encarada como sendo o conjunto de tudo o que a humanidade havia produzido de melhor em diferentes áreas de conhecimentos – artes, filosofia, literatura e ciências sociais. Portanto, esta ideia de caráter elitista gerou a diferenciação nítida entre “a baixa cultura” e “a alta cultura”. A “alta cultura” foi sendo tomada como um privilégio de um seletivo grupo elitista. Neste contexto, a educação era vista como o principal meio para a “elevação cultural”:

O principal objeto dos debates era saber quais os marcadores culturais que definiram – em cada grupo e a cada momento – o que seria relevante para ser colocado na pauta das avaliações e que serviam para demarcar a ‘verdadeira’ cultura, a alta cultura. As discussões nada tinham de radicais, uma vez que muito raramente se questionou o arbitrário contido no próprio conceito de *Kultur*. (Veiga-Neto, 2003, p.8)

É importante lembrar, principalmente na área da Antropologia, que este conceito era o que distinguia a pluralidade de culturas e o que, de facto, diferenciava cada uma como um autêntico modo de vida. Como disse Santos (2003), esse olhar resultou num posicionamento relativista que olhava cada cultura como distinta e incomensurável. Tinha também um caráter classificatório, que distinguia as distintas culturas a partir de escalas evolutivas, que iam desde a simples (incivilizada) à complicada (educada). Observa-se, ainda, que esta categorização tinha sempre a cultura ocidental europeia como o verdadeiro padrão da cultura bem-educada.

Por isso, a sua afirmação de que, desde a sua origem na Inglaterra até aos dias atuais, o campo dos Estudos Culturais ganhou força e influência no mundo acadêmico. Dos anos 80 em diante, o movimento rapidamente se fortaleceu rumo aos Estados Unidos e América Latina. Nos Estados Unidos, o movimento dos Estudos Culturais associou-se, principalmente, aos estudos feministas, étnicos, refugiados e minorias.

Para além dessa interpretação e discussão, a década de 1990 é considerada a época de explosão dos Estudos Culturais na América Latina. Néstor García Canclini, Jesús Martín-Barbero, Beatriz Sarlo, Richard Miskolci e Renato Ortiz são considerados os seus principais representantes.

As hibridações – o importante conceito proposto por Canclini para a análise das culturas latino-americanas, as identidades e sua fragmentação, as redes de dependência, as relações entre tradição e modernidade, as transformações das culturas populares, os consumos culturais são alguns dos núcleos temáticos mais poderosos que deram e dão fôlego ao pensamento latino-americano nomeado como EC [Estudos Culturais] ou por meio dessa correlação. (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p.47)

Durante a primeira metade do século XX, ou seja, com a crise da modernidade, aparecem conflitos em volta destas situações. A antropologia, a filosofia, a sociologia e, mais tarde, a educação, começam a discutir a epistemologia monocultural, que segue em direção à construção de uma epistemologia multicultural que se consolida.

Alerta Veiga-Neto (2003) que a educação escolar é uma invenção da modernidade e que, como tal, se desenvolveu em conexão com as práticas sociais, com as questões desse período histórico. Note-se que a modernidade entrou em crise e nós estamos num contexto social com outras demandas. Assim, isso é necessário “[...] examinar as condições de possibilidade em que a escola moderna se gestou e tentar compará-las às condições de possibilidade que hoje estão aí. Como dizem os genealogistas, é preciso estar sempre fazendo a história do presente” (Veiga-Neto, 2003, p.123).

A propósito deste assunto, Costa, Silveira e Sommer (2003) destacam que a relação entre a educação e os Estudos Culturais tem sido debatida com frequência no universo acadêmico, inclusive nas palestras internacionais relativas a este âmbito. Além disso, é interessante salientar um determinado número de estudos culturais, nos meios educacionais, associados a assuntos diversos, que vão desde as relações de poder incluídas no currículo e na escola às pedagogias culturais na pós-modernidade, passando pelas relações sociais na escola, a colonização dos saberes, a infância, a cidadania, os efeitos da globalização e do neoliberalismo na educação, a questão da diferença, da raça, da etnia e do gênero na escola.

Seja como for, é importante lembrar que, para esses autores, os estudos culturais em educação, podem ser “uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica” (Costa, Silveira e Sommer, 2003, p.54).

É preciso lembrar que este olhar lançado à educação e ao universo escolar resulta da análise de algumas limitações da teoria e da crítica – como, por exemplo, a sua excessiva definição das realidades institucionais e a ênfase colocada na dominação da ideologia burguesa, sem o desenvolvimento de ações concretas que pudessem integrar as questões de poder, da política e da possibilidade de a escola colaborar nas transformações socioculturais que aconteceram nos últimos períodos. Dessas transformações, destacamos: o advento da tecnologia, o aparecimento da *Internet*, a globalização, as modificações económicas, as batalhas e as conquistas de vários movimentos sociais, que provocaram variações na concepção de educação e no próprio contexto escolar.

Podemos perceber atualmente que as exigências inerentes a este universo nos falam da centralidade da cultura em várias instâncias – na política, na economia, na cultura mediática e na arte. Nesta discursividade, uma das maiores provocações da contemporaneidade, ou seja, da educação e da escola, reporta-se a fatores, como refere Santos (2003), relacionados “com as tensões entre a diferença e a igualdade, entre a exigência de reconhecimento da diferença e a redistribuição que permita a realização da igualdade” (p.25).

Efetivamente, a educação e a escola estão constantemente a desafiar-se entre si, no sentido de reconhecer e de dialogar com as diferenças culturais que cruzam o seu caminho. No fundo, existe um debate contínuo com a questão da alteridade. Referindo-se ao Brasil e aos demais países da América Latina, este aspeto ainda é mais visível devido à sua inerente hibridização cultural.

Estas constatações levam-nos a concordar com vários estudos realizados no âmbito dos Estudos Culturais, que protegem a conceção de uma educação multicultural, como nos diz Martínez (2005):

Uma educação multicultural deve pôr ênfase na vinculação entre os programas escolares e a aprendizagem informal produzida dentro e fora da escola; deve impedir que as identidades sejam essencializadas ou reduzidas a uma versão identitária estereotipada; deve favorecer o desenvolvimento de competências e a interação de pessoas em uma nova cultura e, portanto, se opõe a ambientes escolares homogeneizadores; promove que os indivíduos aprendam competências em múltiplas culturas e, por último, [deve] favorecer nos estudantes a consciência da multiplicidade cultural que os rodeia e na qual ingressa. (p.129)

Dito isto, convém mencionar os autores brasileiros que têm realizado trabalhos neste âmbito. Podemos sublinhar os trabalhos de Tomaz Tadeu da Silva, que dedicou boa parte das suas publicações a este tema, especialmente no que diz respeito ao campo do currículo. Também se destacam nesta área Antônio Flávio Moreira, Vera Candau, Mariza Vorraber Costa, Ana Canen e Alfredo Veiga-Neto.

No cenário contemporâneo de uma educação multicultural, o reconhecimento acontece, muitas vezes, através de um currículo flexível, ligado às propostas, às políticas públicas e às práticas pedagógicas que incorporem, de facto, as manifestações socioculturais dos vários grupos que fazem parte de uma sociedade, ou seja, que incorporem dignamente aqueles que, historicamente, vivem em condições inferiores em relação aos demais: índios, mulheres, negros, identidades étnicas, trabalhadores rurais, etc.

Assim, a ideia do multiculturalismo é polissémica e torna-se, pois, importante destacarmos em que sentido se usou tal conceção.

Alguns autores, como McLaren (1997; 2000), Banks (1999), Forquin (2000), Hall (2003), Santos (2003), atualmente vêm promovendo vários debates sobre a importância do uso e do sentido do

multiculturalismo. Para Hall (2003), este fenómeno iniciou uma discussão diferente. Este autor chamou a atenção para o facto de *multicultural* ser um adjetivo e, como tal, descrever as características dos sujeitos ou de algum objeto. Seguindo a linha deste argumento, uma educação multicultural seria, portanto, aquela em que várias manifestações culturais se encontram, integrando-se.

O termo *multiculturalismo* refere-se a estratégias adotadas para lidar com as situações da diversidade das camadas provenientes das sociedades multiculturais.

Deve-se saber que, todavia, da mesma forma que existem várias sociedades multiculturais, existem também diversos tipos de multiculturalismo. Hall (2003) expressa-se sobre esta matéria, dizendo o seguinte:

O **multiculturalismo conservador** segue Hume [...] ao insistir na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria;

O **multiculturalismo liberal** busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao *mainstream*, ou sociedade majoritária, baseada em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado;

O **multiculturalismo pluralista**, por sua vez, avaliza diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupos distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal;

O **multiculturalismo comercial** pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado, sem qualquer necessidade de distribuição do poder e dos recursos;

O **multiculturalismo corporativo** (público ou privado) busca 'administrar' as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro;

O **multiculturalismo crítico ou 'revolucionário'** enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência. (p.54)

Para um uso mais crítico da ideia e para evitar possíveis apropriações preconceituosas e conservadoras, torna-se importante dessubstancializar e descrever estratégias de regulação das diferenças, tanto para projetos emancipatórios como para projetos contra-hegemónicos. Ou seja, é claramente uma discussão acerca dos seus sentidos relativos às críticas da noção, provenientes tanto de alas conservadoras da sociedade, como de setores progressistas e liberais.

Este facto revela a conceção de Santos (2003), que tenta explicar melhor através das análises mais conservadoras que são oriundas dos Estados Unidos e que surgem como resposta a um número bem acrescido de imigrantes naquele país. Para muita gente, os programas sociais são voltados para grupos excluídos, nomeadamente negros americanos e hispânicos. Cabe também lembrar o avanço que se faz sentir dos Estudos Culturais no meio académico, ou seja, os estudos relevantes que vêm

sendo efetuados, nomeadamente os estudos femininos (*Women's Studies*), os estudos *gay* (*Gay's Studies*) e os sucessivos programas de apoio às minorias.

É importante lembrar as críticas efetuadas por estas comunidades. Aquele autor destaca: a acusação de que o multiculturalismo é antieuropeu; de que prega a divisão; de que é uma espécie de “terapia” voltada para as etnias e a acusação de que seria um novo “puritanismo” com o cuidado exagerado com a fala e com a imposição do “politicamente correto”.

No entanto, destacam-se também as críticas progressistas, que sobressaem, defendendo a noção de que o multiculturalismo é:

- 1) eurocêntrico, aplicável apenas à realidade dos Estados-nação do hemisfério norte, para lidar com a imigração do hemisfério sul;
- 2) é um resultado da globalização e do capitalismo;
- 3) há uma tendência política que não debate as relações de poder e de exploração, recorrendo à tolerância, sem exigir um envolvimento ativo entre as equipas (comunidades);
- 4) no âmbito dos Estudos Culturais, dos estudos pós-coloniais e das Ciências Sociais, o termo é utilizado para se referir à migração, principalmente a dos intelectuais, e não chama a atenção para as situações dos refugiados, da classe trabalhadora e dos imigrantes ou daqueles que se encontram em situações de subordinação económica, política e sociocultural.

Sendo assim, as críticas são especialmente direcionadas à terminologia, ou seja, a conceção continua a ser utilizada nas ciências humanas e sociais.

Vale a pena lembrar que, nos estudos culturais em educação, esta nomenclatura é comum e pode ser mencionada na sua versão emancipatória, principalmente ligada às ações de McLaren (1997; 2000) e de Santos (2003). Neste sentido, cremos ser importante uma proposta crítica, comprometida com as mudanças nas relações sociais, culturais e institucionais, com o reconhecimento da diferença e com a diminuição das desigualdades sociais.

Podemos também salientar que Santos (2003) apresenta uma noção de atividade política que se pode aproximar da organizada por Laclau e Mouffe (2001), e que liga a noção de que as identidades coletivas se configuram num campo de lutas, na esteira entre a dialética da equivalência e a lógica das desigualdades. Cabe, portanto, destacar o seguinte:

É fundamental, por isso, uma compreensão ‘mais diferenciada’ do que são processos e atividades políticas, incluindo o desafio à ideia de que o antagonismo de classe seria o ponto privilegiado das contradições do sistema. São os próprios processos característicos das dinâmicas diferenciadas e

desiguais do capitalismo que geram contradições e lutas de diferentes tipos, que não são todas simplesmente integráveis ou subordináveis à luta de classes, e que não tem necessariamente o espaço nacional como espaço privilegiado. As lutas das mulheres, dos ambientalistas, dos movimentos antirracistas ou pelo reconhecimento de identidades étnicas estão aí para nos recordar que tanto a dominação quanto a resistência se fazem ao longo de diversos eixos, e que estes não estão subordinados, de maneira definitiva, a uma ‘contradição principal’. Em diferentes situações irão emergir lutas diversas e atores coletivos distintos. Joga-se aqui, como diriam Laclau; Mouffe (2001), um processo de equivalências entre dinâmicas, lutas e posições de sujeitos diferentes, a partir dos quais se torna possível a articulação de novas configurações contra-hegemônicas. (Santos, 2003, pp.35-36)

Perceber este fenómeno possibilita-nos abrir novas discussões a respeito das divergências, dos tumultos e antagonismos entre os diferentes grupos que formam um campo de batalha a partir do qual resultam as identidades coletivas e as mudanças sociais. Portanto, as identidades são relacionadas e dependem do reconhecimento do outro. Ainda são móveis e constituem produtos da ação coletiva.

De qualquer modo, lidar com as diferenças – sejam elas de raça, género, idade, nacionalidade – constitui sempre um desafio. Realizar atividades num espaço cruzado por diferentes manifestações socioculturais e desenvolver contextos de igualdade de direitos, sem esquecer as especificidades de cada identidade grupal e a particularidade de cada indivíduo, é, sem sombra de dúvida, um projeto audacioso. Vários estudos têm sido realizados com distintos objetivos e estão a ser desenvolvidos no âmbito da educação, tendo como fundamento os Estudos Culturais.

Convém ainda lembrar que Costa, Silveira e Sommer (2003) destacam a existência de alguns trabalhos no âmbito dos Estudos Culturais, nomeadamente em educação. Destacam-se temáticas como a desnaturalização de discursos que acontecem no espaço educacional, a caracterização dos aparelhos disciplinares da instituição escolar e a análise da função que desempenham no processo de subjetivação. Indagam-se, ainda, algumas ações e atividades que, historicamente, são observadas como sendo pedagógicas e que, sob a análise cultural, passam a ser analisadas como políticas incluídas em relações de poder e na produção de saberes.

É preciso considerar também Simon (1995), um dos teóricos que se preocupa com este tema. O autor propõe que a pedagogia trabalhe com “tecnologias culturais”, isto é, com um conjunto de técnicas e de conhecimentos intencionalmente compartilhados no interior da escola, preocupados com a formação, com a regulação das identidades e com a produção de aceções:

Pensadas dessa forma, as escolas são os equivalentes de ‘máquinas de sonhos’ – conjuntos de práticas sociais, textuais e visuais planeadas para provocar a produção de significados e desejos que podem afetar a ideia que as pessoas têm de suas futuras identidades e possibilidades. O aparato produtivo em questão aqui é o conjunto de práticas organizacionais, curriculares e

pedagógicas que contribuem para definir as formas pelas quais o significado é produzido, pelas quais as identidades são moldadas e os valores contestados ou preservados. São essas práticas que chamo de ‘tecnologias culturais’ – esforços deliberados para estruturar os processos de semiose, isto é, a forma pela qual os signos são mediados quando as pessoas tentam atribuir significado a aspetos de sua própria existência e da de outros. (p.68)

Não há dúvidas, porém, em idealizar a instituição pública como fazendo parte das ‘tecnologias culturais’. Isso não implica que não se possa compreendê-la como um espaço para transformar os indivíduos e as formas sociais existentes ou dominantes. Trata-se de um longo processo estudado pelo autor. É importante olhar para a sua capacidade produtiva e colocar, neste cenário, outras formas de tecnologias que propiciem condições necessárias para a contestação dos saberes instituídos como ditas verdades, para as discussões das atividades normalizadoras e, também, para as produções de novos conhecimentos e de novas identidades. Por outro lado, tal esforço implica a execução de propostas pedagógicas que facilitem a construção de refletir, de fazer e de perceber o comprometimento com as relações e os jogos de forças das justiças sociais.

É indiscutível que alguns estudos sobre o currículo têm uma evidente relação com as questões contemporâneas. Este tipo de debate vem sendo destacado por diversos autores: Silva e Moreira (1995), Silva (1999) e Costa (1998), que chamam a nossa atenção para o facto de que a organização do conhecimento e da seleção dos conteúdos tem tido como referenciais os modelos sociais das culturas hegemónicas. Os gritos das minorias marginalizadas – negros, ciganos, mulheres, idosos, religião, índios, imigrantes movimentos antiracistas, menos favorecidos, classe operária, população rural e com necessidades especiais – geralmente são, por norma, marginalizados e excluídos.

Assim, seguindo a perspectiva de Sena (2008), no decurso da sua pesquisa realizada sobre questões de género, verificada na produção de materiais didáticos para crianças, observou-se um manual de orientação sexual, denominado *Conversando e Descobrimdo: A criança e a sexualidade* – direcionado para pais e responsáveis pelos alunos – no qual a abordagem da sexualidade se restringe a uma falácia médico-biologista, à caracterização dos aparelhos reprodutores. Os teóricos recorrem a uma linguagem elementar, com enfoque nos seus juízos de valor, e em nenhum momento falam nas situações sociais, políticas ou históricas relacionadas com a sexualidade.

Cabe salientar ainda autores como Barbosa e Andrade (2008), que realizaram uma pesquisa sobre as representações da família em livros didáticos, paradidáticos e de literatura infantil das séries iniciais, numa escola estadual em Porto Alegre/RS, e concluíram que, na maioria das vezes, as representações das famílias estão ligadas ao modelo nuclear heterossexual, composto por pessoas brancas e de classe média.

Por outro lado, este perfil é reforçado – como sendo natural e desejado – pelas fotografias, textos e atividades. No entanto, os livros trazem o título *Famílias diferentes*; portanto, referem-se a construções familiares em que a imagem do pai ou da mãe não estava presente, mantendo o padrão como se estivesse tudo normal.

Além disto, é interessante salientar que apenas um livro, dentre os 15 analisados, comentava a época histórica em que as culturas influenciam a organização familiar. Outro argumento utilizado nesse sentido é que era frequente a representação da mulher como mãe e como ser responsável pelas atividades do lar; e o homem como pai e provedor do sustento financeiro da família.

Na perspectiva de discutir e de refletir, Moreira e Silva (1992) dizem-nos que é importante desnaturalizar e historizar os currículos existentes e construir novos arranjos, amparados num quadro de referência multicultural, comprometido com o confronto de disposições discriminatórias. De acordo com Santomé (1995), torna-se necessário:

Um espaço onde as novas gerações se capacitem para adquirir e analisar criticamente o legado cultural da sociedade. As salas de aula não podem continuar sendo um lugar para a memorização de informações descontextualizadas. É preciso que o aluno possa compreender bem quais são as diferentes concepções do mundo que se ocultam sob cada uma delas e os principais problemas da sociedade a que pertencem. Uma pedagogia antimarginalização precisa levar em consideração as dimensões éticas dos conhecimentos e das relações sociais. É preciso que as instituições escolares sejam lugares onde se aprenda, mediante a prática cotidiana, a analisar como e porque as discriminações surgem, que significado devem ter as diferenças coletivas e, é claro, individuais. É necessário que todo o vocabulário político que faz parte da evolução democrática de uma sociedade, luta, direitos, não se converta num vocabulário academicista, referido a contextos históricos e especiais distantes, longe da vida cotidiana de nossa comunidade. (pp.176-177)

As pesquisas educacionais têm-se concentrado na questão da identidade. Na América Latina, os estudos fundamentam-se nos trabalhos realizados por Nestor Canclini sobre os processos de hibridização das culturas. Este autor acrescenta que hibridizações são “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (Canclini, 2001, p.19). Desta forma, os modelos de imigração e de globalização são os principais fatores propulsores da hibridização cultural.

Durante o século XVI, o Brasil e os demais países da América Latina têm recebido imigrantes, principalmente portugueses e espanhóis. Neste caso, trata-se do movimento que aconteceu devido à colonização. Posteriormente, principalmente após a abolição da escravatura, aconteceu um grande estímulo à imigração por causa da necessidade de mão de obra qualificada.

É importante destacar também que alguns países europeus incentivavam a emigração do seu povo para as Américas, como estratégia de controlo da população e de aumento do mercado para o consumo dos seus produtos. Portanto, a busca de abrigo e de segurança por parte dos refugiados políticos trouxe igualmente imigrantes para América Latina. Nesse sentido, podemos dizer que imigrantes de diferentes nacionalidades – italianos, japoneses, árabes, alemães, espanhóis, portugueses, ucranianos, poloneses e de diversos países africanos – se radicaram no Brasil e se foram adaptando em diferentes áreas de trabalho, nomeadamente na área do café, na policultura, na produção de borracha, em atividades artesanais, na indústria, etc. A população migrante e o movimento das populações colonizadas para os países europeus, nos últimos anos do século XX, foi em busca de melhores condições económicas para garantir o seu sustento, sendo, portanto, um fenómeno que deve ser lembrado.

É nesta direção que Silva (2004) defende que, chegando a outro território, os imigrantes tentam experimentar, internalizar hábitos e costumes da população que os acolheu, aprendendo a comunicar na língua de cada lugar. Em paralelo, continuam tendo uma história, estabelecendo mesmo vínculos com a sua cultura de origem. Como podemos perceber, as conquistas nas tecnologias da informática e a capacidade da rede de telecomunicações – os sucessivos contactos através da Internet e o acesso às notícias internacionais, bem como os jornais impressos e os noticiários de TV por assinatura – facilitam que os sujeitos se interconectem, obtendo acesso às informações e aos grandes acontecimentos de qualquer lugar do Planeta, na hora em que acontecem as reportagens.

Com o advento da globalização, várias práticas económicas e culturais surgem no cenário universal, rompendo barreiras entre o local e o globalizado. É importante compreender que os movimentos sociais lutam pelo reconhecimento, pelo fortalecimento de alguma causa e pela permanência das identidades. Ganham cada vez mais força e espaço no contexto político nacional e internacional e reforçam os ideais sociais. Atravessar fronteiras entre o lugar e o global, o acontecido e o presente, as manifestações e a contemporaneidade, são, atualmente, as principais qualidades das sociedades. Como parte deste contexto, o fenómeno abrange um complexo processo de comercialização de sentidos. Por outras palavras, a hibridização assinala a (re)construção de identidades e de relações interculturais.

É importante ressaltar Bhabha (1998), como veremos, que nos fala das fronteiras de concepções da cultura, dos ideais e dos valores que não são unicamente apropriados, ou seja, que são refutados, articulados, compreendidos como um modelo de articulação:

É apenas quando compreendemos que todas afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade ou 'pureza' inerentes às culturas são insustentáveis. (pp.66-67)

Convém anotar que, entretanto, este posicionamento que anunciava Bhabha traz à tona a situação da diferença e chama a nossa atenção para o entendimento dos “entre-lugares”, para a propriedade híbrida e complexa dos processos de construção de identidades: de género, índios, imigrantes, etnias, negros, grupais, entre outros. Como escreveu Bhabha (1998):

O que é teoricamente inovador de passar e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação no ato de definir a própria ideia de sociedade. (p.20)

Diversas críticas podem ser feitas através destas leituras, em que somos convidados a compreender a instituição educativa como um contexto híbrido. É também um aparelho de sujeição, portanto, um espaço de discussão de novas ideias, de articulação de elementos antagónicos. É um terreno propício para a negociação e para a reconstrução de saberes, para a construção de novas ações pedagógicas.

Devemos ter em conta também as teses em sociologia que estudam a heterogeneidade e a hibridização da identidade do professor, nomeadamente Silveira (2002) e também dos alfabetizadores da era passada (Trindade, 2004). Esse trabalho realizado por Silva (2002) sobre a interculturalidade e a educação de jovens verificou que, para os estudantes, existem na escola discriminações – em relação à classe social, religião, género, sexo, raça e cor, e que estas são maiores do que as existentes na rua e no local de trabalho. Para este mesmo autor, este contexto pode tornar-se um espaço de discussões e de possibilidade de integração e de potencialização sobre as diferenças culturais.

Nos debates de Gomes (2002), dá-se enfoque ao processo de ressignificação cultural do cabelo e do corpo dos indivíduos de cor no ambiente escolar. Esta autora explica que, ao longo da história do Brasil, as instituições de ensino têm reproduzido estereótipos sobre os padrões estéticos de afrodescendentes para tentar esclarecer a colonização e a submissão económica e política desta classe social.

Podemos perceber a presença dos negros nas escolas e a forma como as famílias vestem e arranjam as crianças, especialmente as meninas, com tranças, laços, fivelas coloridas. Às vezes, tem-se

desconstruído o estereótipo da pessoa como “descabelada e suja”, ressignificando alguns traços culturais e criando preconceitos negativos.

Acredita-se que este olhar nos faz imaginar que, atualmente, existe uma pequena parcela que se encontra reservada. Temos modelos nacionais e internacionais que são negros e negras. Desta forma, percebe-se a existência de vários produtos direcionados para este público, com “realce da cor da pele” e para “a melhor definição dos cachos” dos cabelos de pessoas de cor. Ressalta-se o fenômeno mercantil, que não pode confundir o nosso olhar crítico sobre as relações racistas existentes na nossa sociedade, especialmente no Brasil. Esta situação aponta para resultados que defendem que a cultura é fluída, que pode ser compreendida em distintos momentos e lugares.

Com efeito, é por meio da concepção formulada por Costa, Silveira e Sommer (2003), que sabemos que as ideias geradas através dos diferentes eixos dos trabalhos científicos aumentaram exponencialmente a visão dos estudiosos sobre a realidade educacional. É, portanto, justificada a importância de se desenvolver propostas pedagógicas que sejam capazes de pautar a microcultura de sala de aula no contexto social e cultural mais amplo e que estimem as diferenças e combatam estereótipos e indiferenças sociais.

Em síntese, torna-se necessário haver reformas nos cursos de formação inicial e contínua de professores e um maior reforço da importância do acesso a uma reflexão crítica sobre as histórias e as narrativas de grupos culturais, política e culturalmente submissos.

CAPÍTULO 2: DIVERSIDADE CULTURAL

2.1 As origens do termo ‘diversidade’

O termo “diversidade” provém do latim *diversitate*, que significa diferença, dissemelhança, dissimilitude (Buarque, 1999). O conceito de diversidade, destacado pelos dicionários e pelos autores da área, denota disparidade, variação, pluralidade, significando o contrário de uniformidade e de homogeneidade.

A ideia de diversidade (*Verschiedenheit* [alemão]; *diversity* [inglês], *diversité* [francês], *diversità* [italiano]) designa, normalmente, a qualidade ou a condição daquilo que é diverso, as características ou os elementos diversos entre si que existem sobre um determinado assunto, ambiente, etc. Afirma-se que, atualmente, há diversidade de opiniões ou de pontos de vista, uma diversidade de costumes, de hábitos, comportamentos, crenças e valores, uma diversidade sexual, uma diversidade biológica ou uma biodiversidade, etc.

Em qualquer dos casos, é interessante realçar que Hegel apresenta o conceito de “diversidade” (*Die Verschiedenheit*) de uma forma peculiar. Entre as várias afirmações deste autor (muitas delas bastante claras, associadas aos conteúdos anteriormente apresentados ou pressupostos), procura-se destacar a seguinte afirmação (que ajuda a compreender o que Hegel entende por “diversidade” e a sua relação com os conceitos de igualdade e de desigualdade):

Os diversos [*Die Verschiedenen*], que são uma e a mesma coisa, com que ambas, a igualdade e a desigualdade, se tornam vinculadas, são, pois, de uma parte, iguais entre si, mas, de outra parte, são desiguais, e [isso] enquanto elas são iguais, e enquanto elas são desiguais. (Hegel, 2011, p.122).

Para Hegel (2011), a diversidade envolve quer uma igualdade quer uma desigualdade, o que torna duas coisas tanto iguais quanto desiguais. Neste contexto, à diversidade junta-se “a igualdade e a desigualdade de um terceiro, um outro, enquanto elas mesmas são” (pp.122-123). Diante disto, o filósofo ainda comenta:

Que todas as coisas sejam diferentes das outras é uma proposição muito trivial, pois no plural [*Plura*] das coisas reside imediatamente a multiplicidade [*Mehrheit*] e a total diversidade indeterminada [*und die ganzun bestimmte Verschiedenheit*]. Mas a proposição “não há duas coisas que sejam totalmente iguais entre si” enuncia muito mais, a saber, enuncia a diversidade

determinada [*bestimmte Verschiedenheit*]. Duas coisas não são somente duas – [pois] a pluralidade numérica [*numerische Vielheit*] é apenas a uniformidade [*Einerleiheit*] –, porém elas são diversas [*verschieden*] mediante uma determinação [*Bestimmung*]. (pp.123-124)

No contexto do presente estudo, Hegel, inclusive, comenta acerca de Leibniz. Este autor afirmou que não há duas coisas iguais na natureza. É um trecho interessante e irônico, no qual se destaca a afirmação de que a diversidade abrange a igualdade e a desigualdade. Logo a seguir, Hegel (2011) explica:

A proposição da diversidade [*Der Satz der Verschiedenheit*] expressa que as coisas são diversas mediante a desigualdade entre si, [ou] de que a determinação da desigualdade lhes convém tanto quanto a [determinação] da igualdade, pois só ambas juntas constituem a diferença determinada. (p.124)

É importante ressaltar o aspecto determinante da noção de diversidade (*Verschiedenheit*), mostrando que esta ocorre entre os objetos, as coisas ou os indivíduos que tenham uma determinada igualdade qualitativa em comum (a mesma espécie, o mesmo género, etc.), mas que possuam ainda uma desigualdade qualitativa referente a tal qualidade.

Hegel observa que os seres humanos são diversos, pois são iguais enquanto racionais e livres, mas, do mesmo modo, são desiguais, tendo como exemplo o âmbito ou a esfera do grau, ou seja, a proporção do desenvolvimento das suas potencialidades ou das suas disposições corporais e materiais.

Ao longo deste estudo, procurou-se destacar o conceito de diversidade. Hegel (2011) apresenta-o da seguinte forma:

Duas coisas não são exatamente iguais; assim elas simultaneamente são iguais e desiguais; iguais já no facto de que elas são coisas ou duas em geral, pois cada uma é uma coisa e uma unidade tanto quanto a outra, cada uma é, assim, o mesmo que a outra; mas elas são desiguais mediante a aceitação [*Annahme*], Assim, surge a determinação de que os dois momentos, a igualdade e a desigualdade, estão em um e mesmo diverso [*in einem und demselben verschieden*] ou de que a diferença caindo um fora do outro está em uma e mesma vinculação. (pp.124-125)

Assim, conforme lembra Hegel (2011), temos o seguinte: “duas coisas [são diversas], enquanto elas são iguais, [e] enquanto não são desiguais, ou segundo uma parte e consideração são iguais, mas segundo outra parte e consideração são desiguais” (p.124). Com efeito, somente enquanto duas coisas são iguais e, ao mesmo tempo, desiguais, é que essas duas coisas são diversas. Em suma, todos os seres humanos são diversos entre si, já que são iguais (ou idênticos) segundo uma parte e consideração (pois são, em si, seres humanos racionais e livres), mas são também desiguais (ou

distintos) sob outra parte e consideração, pois nem todos os seres humanos são, para si mesmos, racionais e livres na mesma proporção.

Nota também Hegel, quando se refere e une as considerações sobre a “identidade” (*Identität*), a “diferença” (*Unterschied*), a “igualdade” (*Gleichheit*), a “desigualdade” (*Ungleichheit*) e a “diversidade” (*Verschiedenheit*), que estas podem envolver “oposição” (*Gegensatz*) ou “contradição” (*Widerspruch*). Estes aspetos são também expostos nos escritos de Nuremberga e Heidelberg, de 1809-1810, na seção “I. Dos Conceitos”, e, depois, nos §§ 117-118 da *Enciclopédia das Ciências Filosóficas* (1830), em que Hegel igualmente aborda o conceito de “diversidade”, mas que aqui não abordaremos.

Christian Iber (1990) expôs, na sua tese, um extenso estudo sobre o mencionado conceito hegeliano de “diversidade”, referindo-se a ele nestes termos:

A proposição da diversidade tem, segundo Hegel, uma dupla [aceção]: a numérica, diversidade externa, e a determinada, diversidade interna. [...] Hegel dá para a proposição da diversidade, assim, um sentido totalmente especial. [...] Segundo a interpretação de Hegel, a proposição contém “mais” do que a diversidade externa, a numérica, a saber, [contém] a diversidade interna, determinada [...]. Que coisas sejam diversas significa que para elas compete tanto à determinação da desigualdade quanto à da igualdade. (pp.365-366)

Assim, o que sabemos hoje é que a diversidade envolve uma certa desigualdade interna ou qualitativa entre as coisas, os objetos, os indivíduos, etc., e estes possuem uma igualdade interna ou qualitativa. Como defende Hegel, os seres humanos são diversos, e isso é, de facto, algo natural.

Para Kiyindou (2007), a diversidade cultural, em sentido literal, refere-se à multiplicidade de culturas ou de identidades culturais, em oposição à homogeneidade. Como nos diz este autor, atualmente, a diversidade não se define tanto por oposição à homogeneidade quanto pela oposição à disparidade, mas, antes, torna-se sinónimo de diálogo e de valores compartilhados. Neste contexto, a expressão “diversidade cultural”, hoje em dia, compreende a superação tanto da negação das diferenças, efetuada pela homogeneidade, como do relativismo praticado pela absolutização das diferenças. A superação dessas noções dicotómicas deve-se fazer através de políticas que valorizem a interação e a comunicação entre os diferentes sujeitos e grupos culturais, sem homogeneizar, excluir ou quantificar as culturas (Candau e Koff, 2006).

Gomes (2003, p.71) comenta a ideia que geralmente atribuímos às diferenças, passando a sua reflexão pela cultura e pelas relações políticas. Assim, para este autor, é possível entender as diferenças de duas maneiras:

- as diferenças são construídas culturalmente, tornando-se empiricamente observáveis;

- as diferenças são constituídas ao longo do processo histórico, nas relações sociais e nas relações de poder. Muitas vezes certos grupos humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo, para dominá-lo.

Desta forma, o sujeito pratica a diversidade em função das lentes culturais que tem, pois nenhuma cultura, raça, comunidade, ser humano ou religião olha o outro sem ter construído previamente uma imagem. Observa-se este facto nas palavras de Doudou (2008):

O olhar cultural nunca é neutro. É colorido e possui uma conotação política e histórica, tanto como o campo ideológico e cultural dos processos de construção da diversidade. Em particular, pelos seguintes elementos determinantes previstos: os sistemas de valores, a educação, a herança cultural ou religiosa, a emoção e a sensibilidade... Os elementos determinantes, que produzem os seus efeitos, estruturam as construções identitárias e, por conseguinte, as visões culturais de larga duração. (p.2)

A sociedade aprende a perceber a cultura diferente da sua e, muitas vezes, julga-a do seu ponto de vista. Esta forma de entendimento encontra eco nas palavras de Nelson Mandela na sua autobiografia (1997): “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, pela sua origem ou ainda pela sua religião. Para odiar, as pessoas precisam de aprender e, se podem aprender a odiar, também podem ser ensinadas a amar”.

Pensa-se, então, que as culturas não são estáticas e que evoluem no contacto entre umas e outras. Desta forma, Bartolomé (2008) concorda que as experiências culturais são necessariamente intercambiantes e que os fenómenos culturais deste tipo são comuns nos países americanos, podendo citar o exemplo das culturas nativas do México e as tradições religiosas dos povos andinos, que conjugam a sua raiz axiológica com a tradição cristã.

Deste modo, também Frota-Pessoa (1996) afirma que as diferenças culturais se formam pela seleção natural e pela adaptação das comunidades ao meio em que vivem, sendo um facto que essas culturas evoluem constantemente:

As raças não são entidades permanentes ou estáticas. Elas representam estágios da evolução em constante mudança. As tribos que conseguiram passar da África, onde a nossa espécie surgiu, para a Europa, ficaram isoladas no novo ambiente e, com o tempo, constituíram uma raça distinta, sob a ação da seleção natural. Os indivíduos dessa raça que migraram mais para o norte acabaram formando outra raça, e assim por diante. (p.30)

A partir deste entendimento, a miscigenação cultural advém do dinamismo intercambiante entre as culturas; portanto, é oriunda de um movimento similar que acontece com cada pessoa. Por mais que uma pessoa pertença a uma cultura, sempre terá as suas próprias experiências. Assim o afirma Bulgarelli (2008):

Não há no mundo alguém que seja totalmente igual a outro alguém. [...] Enfim, somos tão diferentes uns dos outros que foi preciso construir uma Declaração Universal dos Direitos Humanos, num determinado momento de nossa história (1948), para nos lembrar de que, na origem, todos somos também iguais por termos algo em comum que nos distingue dos outros seres. (p.2)

Além disso, existe também a necessidade de se instituírem políticas que garantam as diferenças, para que a diversidade cultural não seja motivo para a inferiorização de alguns grupos em relação a outros. É necessário estabelecerem-se medidas para que as diferenças não sejam um motivo de desigualdade. Questões como sexo, cor de pele, religião, orientação sexual, condições físicas, classe social, idade, entre outras tantas diferenças objetivas que temos, não devem assumir uma tal relevância que determine o tipo de relação que teremos com a sociedade, com o amor, com o trabalho, com a cultura, com os bens e riquezas produzidos, com o futuro e com a vida.

As diferenças não podem determinar que um grupo ganhe mais ou menos, que ocupe lugares de poder ou apenas postos de subordinação, que pertença a uma determinada classe social ou a outra.

Como explica Gomes (2003), “a diversidade cultural é muito mais complexa e multifacetada do que pensamos, exige de nós um posicionamento crítico e político e um olhar mais ampliado que consiga abarcar os seus múltiplos recortes” (p.72). Diante desta realidade cultural, intrínseca e racionalmente miscigenada, como é o caso da sociedade brasileira, esta tarefa torna-se ainda mais desafiadora.

Deste modo, como referem Hanashiro e Carvalho (2005), o tema da diversidade cultural parece incorporar um amplo conjunto de conceitos, merecendo a seguinte crítica: “As definições atuais apresentam um escopo extremamente variado. Os conceitos variam de amplitude: de definições restritas, que enfatizam apenas raça, etnia e gênero, até às extremamente amplas que se referem a todas as diferenças entre as pessoas” (pp.4-12).

No Brasil, assistimos à importância dos diversos recortes dentro da ampla temática da diversidade cultural (negros, índios, mulheres, portadores de necessidades especiais, religiões de matriz africana entre outros). Com efeito, Gomes (2003) coloca-nos diante da luta, desses e de outros grupos, em prol do respeito à diferença. Coloca-nos também este autor “diante do desafio de programar políticas públicas nas quais a história e a diferença de cada grupo social e cultural sejam respeitadas dentro das

suas especificidades sem perder o rumo do diálogo, da troca de experiências e da garantia dos direitos sociais” (p.72). A luta pelo direito e pelo reconhecimento das diferenças não se pode efetuar de forma separada e isolada, nem pode resultar em práticas culturais, políticas e pedagógicas solitárias e de exclusão.

Desta forma, infere Marin (2003) que a diversidade cultural tem como base os ecossistemas naturais; portanto, podemos concluir que, para a sobrevivência da diversidade cultural, se torna indispensável a preservação dos ecossistemas naturais:

O planeta em que vivemos é caracterizado pela sua biodiversidade, que é constituída por uma imensa variedade de formas de vida, desenvolvidas há milhões de anos. A defesa desta biodiversidade parece-nos indispensável para a sobrevivência dos ecossistemas naturais, que formam a base dos ecossistemas culturais. Estes são constituídos por um complexo mosaico de culturas, que também necessitam da diversidade para preservar o património biológico e cultural das futuras gerações. (p.22) [Tradução livre]

Neste sentido, Marin realça que a relação entre a natureza e a cultura se torna fundamental para a sobrevivência da espécie humana e que é pela preservação da diversidade destas duas realidades que se pode encontrar a riqueza da nossa humanidade, não existindo, desta forma, raças biogenéticas, uma vez que todos pertencemos à mesma espécie. Somos todos parentes e somos todos diferentes, por isso, não deve haver motivos para a discriminação e para a exclusão.

2.2 Diversidade étnica e cultural

Neste momento, convém realçar que a sociedade brasileira é multicultural. Isso significa compreender a sua diversidade étnica e cultural no que diz respeito aos diferentes grupos sociais que a compõem. Mais ainda, isso significa também que devemos verificar as desigualdades no acesso aos bens económicos e culturais por parte dos diferentes grupos e quais são os determinantes de classe social, raça, género e diversidade cultural que atuam de uma forma marcante.

A escola, inserida no centro destas relações socioculturais desiguais, tem produzido a exclusão daqueles grupos cujos padrões étnico-culturais não correspondem aos padrões dominantes.

A cultura brasileira, na sua essência, seria composta por uma diversidade cultural. Ao fazer-se a aproximação a esta realidade, pretende-se analisar a proposta do MEC quanto à educação para a diversidade, tendo como referência a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) e as suas políticas públicas. Também se destacará a ideia da diversidade entendida nos PCN para corresponder aos propósitos explicitados nestes parâmetros, nomeadamente o facto de que a

educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como um elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem.

Atender às necessidades singulares de determinados alunos é, sem dúvida, estar atento à diversidade. Desta forma, é atribuição do professor considerar a especificidade de cada indivíduo, analisar as suas possibilidades de aprendizagem e avaliar acerca da eficácia das medidas adotadas.

O atual reconhecimento da importância da diversidade como um valor central é o resultado da progressiva tomada de consciência em relação à globalização e à crescente atenção dada à natureza interligada das questões culturais, políticas, económicas e sociais, num mundo cada vez mais pequeno. O desenvolvimento desta atenção está intimamente ligado ao aumento da complexidade dos fluxos de pessoas, de bens, capitais e informação.

Com as segmentações étnicas, os múltiplos repertórios de informação e as diferenças culturais cada vez mais complexas, produzidas pela compressão do tempo-espaço (Harvey, 1989), a diversidade cultural tornou-se um tópico altamente politizado, tanto internamente nos Estados-nação, como a um nível global. É neste quadro que nos podemos interrogar sobre o significado das diversidades, principalmente as diversidades étnicas e religiosas, em regimes democráticos assentes na instituição do Estado, que, em quaisquer nações, disfruta do monopólio do ensino. Pois, como o observa Rabot (2008, p.280): “O Estado-nação assenta no princípio da cidadania e, por conseguinte, estimula um tipo de tolerância que se refere exclusivamente aos indivíduos entendidos como cidadãos e não como pertencentes a um grupo de obediência étnico ou religioso”. Podemos assim legitimamente perguntar-nos se o Estado, ao aniquilar os particularismos sociais em nome da universalidade do princípio de cidadania, não obstaculiza a expressão das diversidades no sistema educativo por ele regido e se essa expressão não terá que desembocar em lutas políticas, de foro ideológico.

Assim, vimos que a política da diferença evoluiu rapidamente, transformando demandas étnicas e culturais que anseiam reconhecimento em importantes campos de lutas políticas contemporâneas. Consequentemente, muitos discursos, ideologias e utopias referem implicitamente a questão da diversidade cultural. A culturalização dos conflitos políticos, especialmente daqueles que envolvem demandas por cidadania baseadas em identidades étnicas, reforçou as ideologias do pluralismo e do multiculturalismo (Kymlicka, 1996; Sartori, 2000).

Assim, nesta análise, é importante lembrar que o fracasso escolar tem causas que extravasam o âmbito educacional e que uma maior consciencialização tem sido desenvolvida no que diz respeito à necessidade de minimizar os fatores que contribuem para a perpetuação do problema, dentre os quais se destacam as perceções e as expetativas dos professores.

Conforme foi indicado por diversos estudos, tais como os de Lüdke e Mediano (1982), Silva (1992), Eggleston (1993), Candau (1995) e Canen (1995, 1996, 1997), as expectativas dos docentes em relação ao desempenho de alunos de padrões culturais distintos dos dominantes são, muitas das vezes, permeadas por estereótipos que se refletem nas suas práticas e que, sob o véu da neutralidade técnica, legitimam o silenciar dos diferentes “clamores” que chegam às nossas instituições de ensino.

Como síntese, e vindo por uma perspectiva crítica, trata-se de superar uma atitude meramente condenatória e de resgatar, de facto, o espaço intraescolar para viabilizar práticas pedagógicas imbuídas por expectativas que celebrem a diversidade cultural em vez de a silenciar.

Nesse sentido, um caminho possível é a luta por uma formação docente que sensibilize os professores e os futuros professores para um caminho conducente à pluralidade cultural, favorecendo práticas pedagógico-curriculares que se coadunem com tal pluralidade (Canen, 1996, 1997a, 1997; Candau, 1995, 1997; Silva, 1995; Moreira, 1995).

Ressalta-se ainda que o Brasil vem atravessando momentos de grandes conquistas. Em linhas gerais, na política, na qual acontecem as afinidades entre os movimentos sociais e os estados, alguns avanços necessitam ainda de ser definidos. Assim, regista-se a permanência de um modelo conservador do Estado, no que diz respeito aos debates no seio do Governo (isto analisando o período em que o Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB) governou o país, o período do Partido Neoliberal e os PCN e o tempo dos programas sociais oriundos do Partido dos Trabalhadores (PT), tendo em vista uma maior inclusão).

Neste novo contexto, a temática relativa à diversidade é, após a Constituição de 1988, algo que passa a ganhar força nas discussões sobre os direitos dos cidadãos. É através de uma retomada efetiva das questões na área da educação, (discussão que aconteceu a partir de 1995) que assistimos ao protagonismo de diversos movimentos sociais relevantes para que houvesse alguns avanços. Também foi por intermédio das sucessivas respostas do Governo de Fernando Henrique Cardoso – que foi cumprindo os acordos internacionais relativos à agenda de género, assumida pelo Governo com o intuito de acabar com a discriminação, juntamente com os Objetivos do Milénio e da Conferência de Dakar na esfera da educação (Andrade, 2004; Vianna, 2004) – que se verificaram alguns progressos relevantes nesta matéria.

No entanto, é notório que este tipo de proposição educacional resultou dos debates articulados, sendo através dos resultantes acordos depois firmados que os avanços aconteceram. Convém notar que um dos elementos sublimes das ações diz respeito à globalização não só da economia, mas do

conhecimento, das políticas, dos valores, das práticas sociais e culturais, agregadas ao discurso de valorização das minorias e do respeito pelas peculiaridades das culturas locais.

O Brasil, em 2000, foi um dos 155 governos signatários da Declaração de Jomtien, organizada na conferência e aprovada na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Dakar, no Senegal.

É de realçar ainda a importância das oito metas do Projeto do Milénio, ao estipular objetivos quanto à promoção da igualdade de género e ao *empowerment* das mulheres (meta três), previstas como propostas necessárias para a melhoria das condições de vida através da Organização das Nações Unidas.

Além disso, é de salientar a publicação de um documento com a mesma finalidade, o primeiro Relatório Nacional Brasileiro, admitido pelo Congresso Nacional e entregue ao Comité da Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação das Minorias. No entanto, a construção de políticas igualitárias ainda era um vazio a ser preenchido pelas políticas públicas do Governo.

A forte influência dos organismos internacionais, que se instalou no Governo de Fernando Henrique Cardoso sob a responsabilidade do Ministério da Educação e da Cultura – MEC, o modelo de iniciação de género, étnico, grupo etário ou classes que podem ser focadas pelas ciências sociais, teve uma forte preponderância no currículo, sob a forma de conteúdos a serem explorados e discutidos pelos docentes.

No essencial, a elaboração do Referencial Curricular Nacional – PCN para o ensino médio passa a ser o instrumento de referência para fortalecer o currículo. A partir desta perspectiva de género nas políticas públicas de educação no país, o Referencial Curricular Nacional passa a materializar, na forma de parâmetros e referenciais, uma nova visão, com o intuito de substituir o antigo currículo mínimo comum.

Deste modo, a introdução da diversidade no currículo é compreendida na sua forma ampla, envolvendo desde os parâmetros nacionais, produção e avaliação de livros didáticos até à apropriação dos mesmos no quotidiano escolar. Notou-se particularmente que o currículo passou a ser considerado nas mudanças, documentos e propostas implementadas pelas políticas educacionais direcionadas para estas perspectivas.

Em síntese, relativamente aos Parâmetros Curriculares Nacionais, devemos mencionar o seu carácter inédito. Foram considerados, por alguns setores na área educacional, como uma verdadeira conquista no que diz respeito à “oficialização” do tema da diversidade cultural no currículo e nas instituições educativas (Assunção e Teixeira, 2000); Altmann, 2001; Costa, 2001; Parré, 2001; Fava, 2004).

Além disso, destaca-se a importância dos PCN enquanto “documentos políticos-normativos que orientam a elaboração e a efetivação de currículos para a educação escolar brasileira” (Freitag, 2004, p.13). Relativamente à diversidade cultural, esta é compreendida por Gomes (2007) como “a construção histórica, cultural e social das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural, na adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder” (p.30). Podem ser, desta forma, observados certos aspectos que se apresentam ao olhar como sendo diferentes. Estes aspectos só passaram a ser entendidos dessa forma quando foram nomeados, declarados e identificados.

Além disso, o grande desafio está em desenvolver o comportamento ético de não hierarquizar as diferenças e de perceber que nenhum grupo humano e social é melhor do que o outro. Portanto, e podemos concluir, somos todos diferentes. Esta constatação e este senso político podem contribuir para que se avance na edificação de novas conquistas sociais.

Atualmente, as novas exigências direcionadas para a educação, na questão da inclusão e da valorização da diversidade, têm uma relação direta com certas estratégias, por meio das quais os sujeitos considerados diferentes passaram a ser destacados politicamente quanto às suas simplicidades e identidades, reivindicando progressivamente um tratamento mais justo e igualitário, desmistificando-se, assim, a noção de inferioridade que pairava sobre as diferenças socialmente construídas.

Observa-se que não é fácil desenvolver atividades pedagógicas centradas na diversidade, nomeadamente num Brasil marcado por intensas desigualdades sociais. Ressaltam-se ainda alguns aspectos dessa exclusão que, muitas vezes, não são discutidos nas escolas de todo o país. Tudo isso somado tem sido, no fundo, a negação das diferenças, dando-se a estas um olhar desumano.

Em entrevista concedida à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Macaé Maria Evaristo, secretária da SECADI, apresentou algumas ações do Governo Federal orientadas diretamente para a diversidade, bem como para as leis de quotas e para a inclusão de pessoas com deficiência, destacando ainda que “os pressupostos da diversidade vão sendo, progressivamente, incorporados na agenda do Estado nos últimos dez anos” (CNTE, 2013, p.232).

Convém sublinhar ainda que o Governo do PT alterou a agenda educacional, encaminhando-a para determinadas situações sociais que, naquela altura, ainda não eram tratadas ou que ainda eram trabalhadas com bastante resistência nas esferas do MEC. Neste contexto, as políticas públicas desenvolvidas pelos estados brasileiros foram efetuadas de maneira lenta, tentando ultrapassar algumas resistências e desinformações ao longo de todo o sistema de ensino público.

Destacamos ainda a entrevista da ministra Maria do Rosário Nunes, que, à data, era a Secretária dos Direitos Humanos da Presidência da República. Maria do Rosário Nunes faz algumas considerações sobre o processo de transformação que ocorreu na instituição educacional no que concerne à situação étnico-racial. De acordo com a referida ministra, e reportando-nos àquela época:

É razoavelmente novo que estejamos trabalhando com os temas da igualdade racial. Eu me lembro, como professora, de uma vez na minha sala de aula, que ouvi entre os meus alunos a palavra 'negro', a palavra 'negra' era a forma como um aluno agredia o outro. Aquilo me chamou muita atenção. É bem verdade que eu estou falando aqui do início dos 90. (CNTE, 2013, p.244)

Maria do Rosário Nunes estava a referir-se à década de 90 do século XX, mas esta situação continua a existir nas instituições de ensino do país.

Seguidamente, pretende-se avançar mais um pouco nos debates e entender que os movimentos pelo reconhecimento e pelo direito à diversidade não se opõem à luta pela superação das desigualdades sociais. Portanto, coloca-se em questão a forma desigual pela qual as diferenças são historicamente apresentadas pela sociedade, nas instituições de ensino e nas políticas educacionais.

Outro aspeto a salientar são as lutas que alertam para o facto de que, ignorando-se a diversidade, pode incorrer-se num deslize, pois passa-se a tratar as diferenças de uma forma discriminatória, ampliando assim, ainda mais, a desigualdade que se difunde através de conjugação de relações assimétricas de classe, raça, género, idade e orientação sexual.

No entanto, constata-se que a relação entre a diversidade e o currículo implica uma delimitação, um início radical da real educação pública e democrática. Neste âmbito, Gomes (2007) sublinha:

A escola pública se tornará cada vez mais pública na medida em que compreender o direito à diversidade e o respeito às diferenças como um dos eixos norteadores da sua ação e das práticas pedagógicas. Para tal, faz-se necessário o rompimento com a postura de neutralidade diante da diversidade que ainda se encontra nos currículos e em várias iniciativas de políticas educacionais, as quais tendem a se omitir, negar e salientar diante da diversidade. (p.31)

Ao incluir a diversidade nas políticas educativas, nos currículos, nas ações pedagógicas e na formação inicial de professores, podemos entender as consequências políticas, económicas e sociais de certos fenómenos, destacando-se entre estes: a inferioridade, o não discernimento da diferença, a questão étnico-racial, o preconceito, a discriminação de género.

Nesse sentido, é importante perceber que a cultura ultrapassou as fronteiras do seu campo específico. Com efeito, a modernidade teve como um dos seus traços mais marcantes a emergência do campo da

cultura, como aponta Bourdieu (1989), definindo esta época como a época do “espaço social de relações objetivas” (p.64).

Pensar a partir do conceito de campo é pensar de forma relacional. É conceber o objeto ou fenómeno em constante relação e movimento. O campo também pressupõe confronto, tomada de posição, luta, tensão, poder, já que, de acordo com Bourdieu, todo o campo “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (Bourdieu, 2004, pp.22-23). Os campos são formados por agentes, que podem ser indivíduos ou instituições, os quais criam os espaços e os fazem existir pelas relações que aí estabelecem. Um dos princípios dos campos, à medida que determina o que os agentes podem ou não fazer, é a “estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes” (Bourdieu, 2004, p.23).

Assim, é o lugar que os agentes ocupam nessa estrutura que indica as suas tomadas de posição. No interior dos campos, existem disputas por controlo e legitimação dos bens produzidos, assim como também são estabelecidas diferentes relações e assumidas variadas posturas pelos agentes que os compõem. Uma das atitudes possíveis caracteriza-se pela aceitação das normas, pela boa vontade em relação à cultura e às regras legitimadas; outra é a que Bourdieu denomina “herética”, nomeadamente a de contestação às regras e posições. Atitudes híbridas entre ambas as atitudes também podem ser observadas nos variados campos.

O sociólogo francês Bernard Lahire (2002), a partir dos escritos de Bourdieu, faz uma extensa relação dos elementos fundamentais para definir um campo. Neste trabalho, ao discutir os “prolongamentos críticos” e a “herança científica” da obra de Bourdieu após sua morte, Lahire mostra-se contrário tanto à atitude de idolatria do autor e de aplicação contínua e quase dogmática da “sua teoria”, quanto à posição de lhe tecer críticas e desqualificações não fundamentadas.

Para Lahire, Bourdieu, realmente, estaria a ser inspiração para aqueles pesquisadores que ousassem continuar “imaginando e criando além do que o próprio sociólogo pensou e formulou, reencontrando assim a atitude que ele soube adotar enquanto inventava” (Lahire, 2002, p.38). Essa atitude – a de inventar, de ir além – seria a mais fiel a Bourdieu, no dizer de Lahire, além de mais adequada ao ofício do cientista.

Praticando a postura de revisão crítica, Lahire considera que nem tudo pode ser incluído num campo, quando diz que a “teoria dos campos constitui uma maneira de responder a uma série de problemas científicos”, mas que também “pode constituir um obstáculo ao conhecimento do mundo social” por ter carácter “regional” e não “geral” ou “universal” (Lahire, 2002, pp.51-52). Afirma que nem todos os

espaços têm propriedades que os caracterizam como campos, citando o exemplo da família e das classes populares.

Defende que é possível viver num universo sem estar nele por inteiro, sem entrar em concorrência: “de facto, pode-se participar de um universo como praticante amador [...], simples consumidor [...], ou ainda na qualidade de simples participante na organização material desse universo, sem participar diretamente do jogo que nele se joga” (Lahire, 2002, pp.49-50). É o caso, para Lahire, de todas as atividades nas quais participamos de modo temporário, que, em sua opinião, não podem ser consideradas “campos”. A teoria dos campos, portanto, poderia ser usada para “iluminar os grandes palcos”, mas não para olhar “os que montam esses palcos” (Lahire, 2002, p.50), visto que não contempla os excluídos das atividades profissionais e os participantes daquelas que contam com pouco prestígio.

A contemporaneidade apresentou-se como uma das suas peculiaridades mais importantes, pois realça o facto de a cultura se movimentar para além das fronteiras do campo cultural propriamente dito, conseguindo, assim, força e vigor em certos momentos determinantes da vida em sociedade.

Neste contexto, Hall (1997) usa a expressão “viragem cultural” para demonstrar o que julga ser “a enorme expressão de tudo o que está associado a ela [cultura], [...] e o seu papel constitutivo, hoje, em todos os aspetos da vida social” (p.1). Reparemos na sua extensão e na consideração de que esta vai sendo substantiva, quando se percebe o aumento da importância da centralidade cultural “nos processos globais de formação e mudança, na sua penetração na vida quotidiana e no seu papel constitutivo e localizado na formação de identidades e subjetividades”, nota-se epistemologicamente, ao atrair atenção para os costumes constitutivos da cultura “nas humanidades e nas ciências sociais de hoje e as modificações na teorização e na análise” do contemporâneo (Hall, 1997, p.21).

Neste sentido, também na análise semiótica de Albino Rubim (2007) se aponta para o facto de que os espriamentos da cultura no caminho de outras áreas da vida social objetivamente sublinham que, “na contemporaneidade, a cultura comparece como um campo social singular e, de modo simultâneo, perpassa transversalmente todas as outras esferas societárias, como figura quase omnipresente” (p.148).

Por último, as tensões que, historicamente, marcaram as inserções entre a cultura e a população acrescentam-se atualmente. Aumentam e redefinem tais aproximações não só os acontecimentos e as informações interculturais, mas também as multiculturalidades, as transculturalidades, o híbrido, a espetacularização, os turistas, as localidades, a globalização, os glocalismos – que, no seu universo,

apresentam uma miríade difícil e multifacetada de probabilidades e de desafios num jogo que é tipicamente do planeta.

2.3 A diversidade cultural no âmbito escolar

Ao longo dos anos, a ideia sobre a diversidade cultural foi sendo, acima de tudo, plasmada em várias formas de manifestações socioculturais. Portanto, essas manifestações contribuíram para o aprofundamento desse debate e também para uma melhor compreensão das políticas públicas na área da educação e até mesmo do conhecimento da diversidade. Tornaram-se leituras indispensáveis para os profissionais da educação, gestores, estudantes, agentes dos movimentos sociais e para todos aqueles interessados na construção de um modelo de sociedade democrática.

Percebe-se, assim, que tais discussões atualmente são de suma importância na nossa sociedade, principalmente para o âmbito escolar. Ressalta-se ainda o valor social das instituições educativas no desenvolvimento cognitivo e social da comunidade escolar, procurando proporcionar um conhecimento fundamentado nos ideais que baseiam a educação na diversidade cultural.

Imaginar a escola como um espaço unicamente voltado para a aprendizagem cognitiva é um pensamento ultrapassado, isto é, a instituição escolar é um espaço destinado a trocas de conhecimentos e de aprendizagens, fundamentadas na interação social dos sujeitos. Ao longo deste processo, a escola é um espaço onde todos os educandos devem ter as mesmas garantias de uma boa aprendizagem, sendo as estratégias que fazem a diferença na assimilação dos conhecimentos.

Importa realçar que, embora historicamente se esteja a preferir este tema no âmbito escolar, o tema da diversidade é ainda um grande desafio a ser superado em toda a sociedade. Por outro lado, as diferenças são percebidas de maneira estereotipada e são, muitas vezes, inferiorizadas. Ou seja, existe ainda um entrave ou uma forma de se trabalhar os pontos pertinentes relativos às diversidades das camadas sociais que ainda não se enquadram no viver do ideal da diversidade.

Vale a pena lembrar ainda que as instituições de ensino são um espaço historicamente adequado para o aperfeiçoamento educacional, mas não se pode ocultar, de forma nenhuma, que nela ainda existem alguns grupos étnicos que carregam os seus valores, os seus costumes e as suas heranças ancestrais. Destaca-se, então, a ideia da importância de trabalharmos, de facto, a diversidade cultural, como bem observou Morin (2001):

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmitem de geração em geração, e se se produz em cada indivíduo, a cultura controla a existência da sociedade humana, arcaica ou moderna, esta não pode ser desprovida de cultura, mas a cultura existe apenas por meio das culturas. (p.50)

É importante observar, no entanto, o pensamento de Morin em relação “à cultura” ou “às culturas”. Acrescenta-se ainda que a diversidade de culturas, em ambiente escolar, por exemplo, é da total competência do professor, que tem um papel muito importante a desempenhar neste âmbito intercultural, pois a sua atitude, prática e formação tem influência no processo educativo. A escola deve responder, no contexto do seu tempo, ao desenvolvimento dos seus destinatários, que são os alunos, de acordo com o processo de educação ao longo da vida e tendo em conta a sua plena inserção na sociedade.

A sociologia pretende explicar lucidamente que a diversidade, atualmente, ainda é um grande tabu. Para tanto, é importante procurarmos um “ensaio que respeite a cultura da comunidade” (Perrenoud, 2000, p.90). Dessa forma, estaremos a reverenciar cada manifestação cultural dentro das suas peculiaridades com a devida preocupação, direcionando o nosso olhar de forma não estereotipada, sem sombra de preconceitos, construindo um projeto pedagógico que atenda às reais necessidades de cada educando, tanto a nível individual quanto a nível grupal.

Deve-se saber, todavia, que a Constituição Federal de 1988 proporcionou alguns princípios que norteiam a educação brasileira da seguinte forma:

Art.º 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício pleno da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.

Art.º 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios (EC n.º 19/98 e EC n.º 53/2006):

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência da escola;

II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – Valorização do ensino público garantido, na forma da lei, por planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

VI – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – Garantia de padrão de qualidade.

(CF, 1988, p.121)

E, no âmbito do desejo, a Constituição Federal prima por plasmar um ensino de qualidade e trata do direito à educação como um direito social, previsto no seu artigo 6.º. Os artigos 205.º a 208.º da referida Carta Magna determinam que seja um dever do Estado a promoção da educação, tanto que prevê uma larga verba com percentagem específica para investimentos totalmente efetuados nesta área. Cabe também lembrar que, no âmbito infraconstitucional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê, no seu artigo 54.º, tais obrigatoriedades. A LDBEN segue a mesma linha em diversos de seus artigos (2.º, 4.º, 58.º §3.º e 87.º §§2.º e 3.º).

A educação no país divide-se em três modalidades, como está consignado nos artigos 26.º a 36.º da LDBEN, que passamos a enumerar: ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio. Existe também o ensino de jovens e de adultos que não tiveram acesso à escola no tempo ideal, o conhecido ensino supletivo.

Observa-se que, no que diz respeito à Lei n.º 12061 de 27 de outubro de 2009, o Estado estava apenas obrigado a fornecer universalmente a educação até ao ensino fundamental, ficando o ensino médio atrelado a uma “progressiva extensão de obrigatoriedade e gratuidade”, como dispunha o artigo 4.º, II da LDBEN. No entanto, esta progressividade nunca ocorreu com plenitude, visto que a lei não estabeleceu um prazo para a conclusão da educação universal. Com o advento da Lei supracitada, não há mais que se dizer em matéria de progressividade, pois deve-se agora garantir o ensino médio totalmente obrigatório e gratuito para toda população que dele necessitar, ou seja, este é garantido universalmente.

Na nova redação do art.º 2015, encontra-se uma seção direcionada à “cultura”, na qual se diz que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura nacional, operará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (EC n.º 48/2005).

Na Lei n.º 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), existe um olhar dirigido para as questões culturais. Assim também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Pluralidade cultural. Por outro lado, os Parâmetros Curriculares Nacionais objetivam demonstrar os conteúdos curriculares para o ensino. Importa citar a referida Lei n.º 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que posteriormente se modificou em Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, na qual se estabeleceram as diretrizes e as bases da educação nacional, que passaram a mencionar no currículo oficial da Rede Oficial de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Além disso, a Conferência Mundial sobre “Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” (Jomtien, 1990) estabelece:

Educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, [...], a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, económico e cultural. (p.27)

Vale a pena lembrar ainda que o documento sublinha a responsabilidade dos governantes na promoção de políticas públicas que garantam as demandas e as necessidades de educação dos cidadãos, o direito à educação pública de qualidade, o acesso e permanência integral no ensino sem sofrer qualquer tipo de discriminação.

Em resumo, a conquista desses direitos deve partir, sem sombra de dúvida, dos interesses em conjunto da sociedade organizada, das classes sociais e dos governantes.

Acrescenta-se ainda que o ensino oferecido é fundamentado na transmissão e assimilação dos conhecimentos científicos ligados às experiências vivenciadas pelos alunos, sendo também aqui que a diversidade dos educandos se manifesta. Conforme este argumento, a construção histórica deste cidadão, sujeito da sua própria trajetória de vida, requer o conhecimento e a valorização da sua cultura. Relativamente a este facto, é importante perceber que o multiculturalismo, na visão crítica de McLaren (2000), necessita de enfatizar que a centralidade da cultura se conduz tendo em conta a análise das representações socioculturais e das práticas pedagógicas, propondo novas opções dinâmicas, com vista a efetivar reais mudanças no currículo escolar. Este deve ser visto como um espaço possível de ressignificação das instituições educativas e dos seus agentes, incomodando, deste modo, as identidades homogéneas.

Face a esta situação, é importante lembrar que o direito dos vários grupos sociais a permanecerem com a sua singularidade cultural é a ênfase e a verdadeira tônica para a diversidade. Essa diversidade tem sido uma constante nos documentos direcionados para a área educacional durante a década de 90 do século XX, o que conduziu, em alguns países, à ideia de que a educação deve ser usada como uma ferramenta decisiva, com o legítimo objetivo de diminuir a discriminação racial.

Ainda na esteira desta discussão, as culturas dominantes sempre permaneceram no plano de dominação sobre as culturas dominadas, tidas como inferiores, principalmente através de práticas sistemáticas de selvageria e de colonização. De acordo com Moreira (1997), podemos inferir o seguinte:

A crítica pós-colonial explica como as relações de poder constroem as visões sobre o outro. O Ocidente branco, masculino, e europeu construiu representações sobre os diversos povos, fundamentadas em ideias ligadas ao deficit, à carência e ao exotismo. Neste contexto, a

supremacia económica e tecnológica e as consequentes relações de poder entre os países, e mesmo no interior de uma nação, provocam a marginalização e a inferiorização de certos grupos sociais em favor de outros. (p.33)

Observe-se ainda que, nos países que constituem as Américas, a dominação, a exclusão e a discriminação, ocorridas através da colonização e da imigração, incidiram com similaridade nos países europeus. Procurando dar um novo rumo à discussão, Moreira (1997) sublinha que “nos Estados Unidos, utiliza-se tanto o termo interculturalismo como o multiculturalismo” (p.31). Particularmente neste caso, o acordo do Estado com a educação é firmado no documento internacional intitulado Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Resolução n.º 217 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 10 de dezembro de 1984. Moreira (1997) sublinha:

Considerando que o desconhecimento e o desprezo dos direitos do Homem conduziram a atos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os seres humanos sejam livres de falar e de crer, libertos do terror e da miséria, foi proclamado como a mais alta inspiração do Homem. (p.31)

Simultaneamente, destaca-se o art.º 2.º da citada Declaração:

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação.

Observa-se que todos esses direitos são assegurados e firmados pelos acordos nacionais e internacionais que vigoram até à atualidade e ainda são vistos como uma referência para o desenvolvimento das políticas públicas de Estado para os benefícios sociais.

Neste caso, a pluralidade, de acordo com os PCN, é a “afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o facto de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano” (Brasil, 1997, p.19).

No entanto, observa-se a ausência de uma prática pedagógica que, dentro das instituições de ensino, possa desenvolver atividades que promovam e deem ênfase aos temas ligados à pluralidade cultural.

Este estudo possibilitará repensar a diversidade cultural, que, de acordo com Gusmão (2003), “nos espelha como parte das relações de poder que nos envolvem em todas as dimensões da vida vivida, no

nosso quotidiano e até mesmo ali onde nem sequer suspeitamente sabíamos da sua existência” (pp.89-90).

Da mesma forma, as discussões apresentadas durante a construção desse referencial teórico puderam ser amadurecidas ainda em Portugal, especificamente no doutoramento em Estudos Culturais, o que veio trazer algumas abordagens pertinentes sobre a temática da diversidade cultural.

Além disso, considera-se a importância de que a diversidade cultural se reveste como grande fator para fortalecer as ações pedagógicas. A sua conceção possibilita aos docentes uma avaliação dos educandos e deles mesmos, problematizando, assim, os entraves que ainda existem, nomeadamente no que diz respeito ao preconceito, à discriminação existente no espaço escolar, à desconstrução de uma instituição de ensino que impõe uma cultura como sendo a melhor cultura, muitas vezes aquela que renega a individualidade da comunidade escolar, nomeadamente a dos seus educandos.

2.4 Diferenças culturais no contexto da sala de aula

É importante sublinhar que os sucessivos debates originados pela diversidade cultural na sala de aula exigem que tanto os docentes, como a forma como a escola está organizada passem por algumas transformações. Observa-se, momento a momento, que só quando a diversidade e a individualidade de cada educando forem realmente percebidas, será então de facto possível compreender como as diferenças culturais, raciais, étnicas e de género poderão contribuir para uma boa aprendizagem.

Da mesma forma que tal individualidade não está a receber a atenção necessária, esse *deficit* de atenção poderá trazer um efeito contrário, “o fracasso do aluno”, facto que, algumas vezes, não é percebido no imediato, mas que, no futuro, poderá vir a realizar-se.

Sendo assim, a instituição de ensino vai estruturar-se historicamente com o desejo de conduzir a cultura, como escrevem Candau e Moreira (2003):

A escola é uma instituição constituída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. (p.160)

De acordo com esta perspetiva, o que foi determinado pela comunidade, aquilo que pode ser mais importante, vai sendo demonstrado nos currículos, no livro didático, e vai sendo reproduzido, esquecendo-se de alguns elementos que, para a cultura dominante, não têm uma representação significativa. Porém, tudo isso está diretamente ligado e faz parte da vida estudantil dos alunos, e/ou

até mesmo dos sujeitos que se relacionam na escola e nos demais ambientes sociais da instituição.

Nas palavras de Candau e Anhorn (2000) esta questão é retomada:

A problemática das relações entre diversidade cultural e o cotidiano escolar constitui, portanto, um tema de especial relevância para a construção de uma escola verdadeiramente democrática hoje. No entanto, esta ainda é uma questão pouco trabalhada entre nós, quer seja pela reflexão pedagógica em geral, como, mais concretamente, no âmbito da didática. (p.2)

Desta forma, considerando o caráter social da escola e a sua relação com os sujeitos que a compõe, cada um destes – ou seja, educandos e docentes, gestores e coordenadores pedagógicos –, todos adquirem a sua própria cultura. Para Santos (2006), “a cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Quando se considera as culturas particulares que existem ou existiram, logo se constata a grande variação delas” (p.8).

Deve-se destacar que a instituição ainda não está preparada para lidar com as diferenças, ou seja, no desenvolvimento das ações pedagógicas e também no seu currículo. A este respeito, Rocha e Tosta (2009) afirmam: “a escola centrava-se em um aluno-modelo, atuava de forma autoritária” (p.125). Destaca-se ainda a declaração da Professora Madalena Freire, ao referir-se à ideia de não se considerar a diversidade da comunidade escolar tendo em conta o seu contexto. Nas suas palavras (Mello & Freire, 1986):

O erro não está nas crianças, mas sim na escola alienada da realidade das crianças. Não são as crianças que estão despreparadas para a escola, mas sim a escola que desconsidera as diferenças de classe social e as suas reais necessidades. (p.101)

Apesar de tudo isso, percebe-se que a instituição e as técnicas de ensino utilizadas para melhorar a eficácia da aprendizagem dos alunos precisam de levar em consideração as suas diferenças e a realidade existente. Portanto, consideram-se as atividades pedagógicas no CE Benedito Leite e no CE Liceu Maranhense, uma vez que estas nos fornecem realidades totalmente distintas. Observa-se, neste estudo, o entendimento que os alunos das duas instituições de ensino terão sobre o seu universo e onde cada realidade será diferente, ou seja, cada um deles tem e vivencia uma situação diferenciada. Neste contexto, a prática pedagógica é uma prática social específica, de caráter histórico e cultural, que vai para além das atividades docentes, relacionando as ações didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspetos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade. Este é o ponto de partida para a teoria, que também se reformula a partir

dela. Pressupõe uma análise e uma tomada de decisões em processo, em curso, beneficiando do trabalho coletivo e da gestão democrática. Mello e Freire (1986) argumentam que “não são as crianças que são burras, mas sim a cegueira daqueles profissionais que imaginam que alguma criança pode encontrar significado num conteúdo fora da sua realidade, em algo que ela não vive” (p.101).

Durkheim acentua a importância da formação adequada e da difusa presença do Homem comum como decorrência da natureza das relações sociais vigentes nas sociedades contemporâneas. Entre 1887 e 1902, leciona Pedagogia e Ciência Social na Faculdade de Letras de Bordéus, época em que dedicou parte considerável do seu tempo a formar mestres primários.

Informa-se ainda que foi aceite como professor da Universidade de Sorbonne, inicialmente como auxiliar do professor Buisson e, mais tarde, admitido para o quadro de professor efetivo. Começou pela Ciência da Educação; anos depois, ganhou a disciplina que lecionava o *status* também de ensino sociológico. Destaca-se que com a reforma do ensino francês, em 1902, foi selecionado para organizar um "estágio pedagógico teórico" na Universidade de Paris, destinado aos candidatos ao cargo de substituto do catedrático.

Observa-se que as ações pedagógicas e a reflexão no plano da ciência emanavam da pessoa do sociólogo. Portanto, o interesse que despertava no âmbito educacional no país brotava de várias fontes, relacionadas quer com a sua formação intelectual, quer com as conjunturas políticas que vivenciou.

O modo particular como Durkheim concebeu a sociedade direcionou, inevitavelmente, a sua atenção para as questões educacionais, considerando que a escola era por ele reconhecida como instituição social responsável pelo processo educativo dos indivíduos, habilitando-os para a vida em sociedade.

Como a vida escolar não é senão o germe da vida social – os principais processos pelos quais uma funciona devem ser encontrados na outra. Pode-se, pois, esperar que a Sociologia, ciência das instituições sociais, nos auxilie a compreender melhor o que são as instituições pedagógicas e a conjecturar o que devam ser elas, para melhor resultado do próprio trabalho. (Durkheim, 1952, p.72).

O modo peculiar como a relação indivíduo–sociedade é abordada na obra durkheimiana colabora para que a conceção educacional que vigora no seu interior seja configurada como de natureza consensual e funcionalista.

Como no-lo recorda Rabot (2015, p.27):

Foi com vista a minimizar o princípio da autonomia que Durkheim analisou a função da educação na vida social. Partiu do postulado de que o facto de a educação ter variado ao longo do tempo, sendo essencialmente individualista nos Romanos, cristã na Idade Média, laica a partir do

Renascimento e de carácter científico nos nossos dias, não implica, de forma alguma, que os Homens tenham uma ideia errada daquilo que deve ser. Deste ponto de vista, a pluralidade dos sistemas culturais é uma garantia da homogeneidade do conjunto. Para além das diferenças culturais, existe um fundo comum que assegura a sociabilidade.

Neste contexto, o processo educativo é marcado por uma diretriz cuja génese está fora do indivíduo, circunscrevendo-se como resultado de um mecanismo exterior à subjetividade humana, centrado na transmissão cultural e na perpetuação de um conjunto de saberes considerados como válidos e necessários para a prosperidade social. Não obstante, ficam obscurecidas as questões alusivas à forma particular através da qual cada indivíduo imprime sentido e significado para os factos que integram a sua realidade social.

A ideia de educação presente na obra de Émile Durkheim configura o fenómeno educativo como poderoso instrumento no processo de transmissão e perpetuação do passado da humanidade, além de o caracterizar como elemento de ordem e coesão social. O ato de educar, nessa perspetiva, constitui-se no caminho que conduz à socialização dos indivíduos, viabilizando a incorporação das formas idealizadas de conduta social e, conseqüentemente, promovendo o ajustamento do indivíduo às demandas da vida em sociedade. Educar uma criança seria, sobretudo, prepará-la para participar de uma determinada comunidade.

Para Durkheim (1952, p.66), “o homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna”. Analisada sob esse viés, a educação acaba por se circunscrever como disseminadora dos padrões culturais impostos pela sociedade junto dos seus integrantes e, em decorrência, acaba por se manter refratária frente às demandas e necessidades específicas da formação dos educandos.

Ao analisar o pensamento durkheimiano sobre a educação, é possível constatar a atenção especial que é atribuída ao processo educativo realizado junto das crianças pequenas, as quais, em decorrência da incorporação de valores e princípios de conduta moral, se apresentariam como adultos aptos e integrados na sociedade.

Quintaneiro, Barbosa e Oliveira (2003, p.63), referindo-se ao pensamento durkheimiano acerca do papel exercido pela educação na formação das crianças, comentam:

Com o tempo, as crianças vão adquirindo os hábitos que lhes são ensinados e deixando de sentir-lhes a coação, aprendem comportamentos e modos de sentir dos membros dos grupos dos quais participam. Por isso, a educação “cria no homem um ser novo”, insere-o em uma sociedade, leva-

o a compartilhar com outros de uma certa escala de valores, sentimentos, comportamentos. Mais do que isso, nasce daí um ser superior àquele puramente natural. E se as maneiras de agir e sentir próprias de uma sociedade precisam ser transmitidas por meio da aprendizagem é porque são externas ao indivíduo.

O modo como a educação é concebida na teoria durkheimiana permite depreender que o cerne principal das práticas de ensino estaria focado na adequação do educando às exigências e demandas da vida em sociedade e, sobretudo, na prevenção de comportamentos e atitudes consideradas inadequadas ao convívio social. Caberia à escola promover o desenvolvimento de potencialidades intelectuais, físicas e morais dos estudantes, com vista à formação da cidadania.

As necessidades específicas e as peculiaridades próprias da subjetividade de cada aprendiz não ocupam espaço na concepção de educação durkheimiana. A ótica a partir da qual Durkheim enxergava o processo educativo não preconizava a preocupação com a formação de um sujeito crítico, capaz de interpretar a própria realidade e de se opor a ela quando necessário. Em contrapartida, sobrepunha a lógica da obediência e acato a preceitos estabelecidos como válidos e indispensáveis para a formação do sujeito idealizado pela sociedade.

Vale a pena ressaltar que toda a concepção de educação e os seus desdobramentos pedagógicos estão atrelados, em grande medida, ao contexto social, cultural, político, económico, histórico e educacional vigente na época em que se iniciou esta pesquisa. Desse modo, pensar sobre a concepção de educação presente na obra de Durkheim exige, necessariamente, a consideração do panorama social e económico vigente na época em que esse estudioso escreveu a sua teoria, caso contrário, pode-se incorrer no risco de proceder uma análise reducionista dessa teoria.

A análise da prática pedagógica, do ponto de vista da sua multiplicidade, complexidade e pluralidade, encontra-se expressa em Gauthier, Martineau, Desiens, Malo e Simard (1998), que apresentam o fundamento de que ela exige, além dos recursos da inteligência, também os saberes resultantes do confronto contingencial. Estes saberes são mobilizados nas relações de sala de aula, são mediados pela ética e, conseqüentemente, expressos no agir prudente.

Assim entendida, a prática pedagógica implica um saber-fazer, no qual a razão pedagógica se torna uma razão prática, uma busca da superação do modelo de racionalidade técnica e científica, rumo a um processo de ensino-aprendizagem que pressupõe a interação com o outro para a construção do novo.

Guarnieri (2000) explica que é no exercício da profissão que se consolida o processo do 'tornar-se professor', ou seja, é a experiência resultante do exercício concreto da profissão que possibilita configurar como vai sendo constituído o modo, o método, o caminho de aprender a ensinar.

Caetano (1997) afirma que a prática pedagógica compreende um campo de ambivalências e conflitos, no qual cada profissional se confronta consigo mesmo, com os alunos, com os colegas, com a comunidade escolar, com as normas institucionais (escolas e sistemas).

Observa-se, ainda, que a análise da prática pedagógica apresentada por estes teóricos aponta para a convergência de que ela é complexa e plural; portanto, exige, além de saberes técnicos e científicos, os saberes experienciais e uma reflexão individual e coletiva, mediada pela ética, no contexto sócio-histórico no qual os professores exercem a sua profissão.

Conseqüentemente, uma nova prática perpassa pelo conceito teórico e metodológico advindo das concepções filosóficas, sociológicas e pedagógicas, em que tanto professores como alunos vão sendo sujeitos, tornando-se sujeitos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Em particular, nesta altura da evolução da educação, a sala de aula é o espaço de todo um contexto educacional que aprimora o conhecimento dos educandos, destacando-se o facto de que os alunos não são o objeto de aprendizagem, são, isso sim, os agentes principais e devem ser o centro das suas experiências. Tais experiências devem ter em conta o meio em que vivem, pois os alunos são sujeitos que pertencem a uma comunidade e a um grupo social que transmite valores, comportamentos e noções diferenciadas da realidade e do mundo.

A este propósito, convém recordar Santos (1987), que se expressa da seguinte forma: “a cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação, ou então de grupos no interior de uma sociedade” (pp.20-21).

Todavia, numa sala de aula, é muito simples observar os educandos como oriundos de múltiplos universos distintos, ou seja, de múltiplas camadas sociais e etnias existentes na sociedade. Desta forma, por vezes, os professores não conseguem ter uma visão holística das diversas formas e dos diferentes tipos de cultura, que passam como desconhecidas aos olhos dos docentes ou que são ignoradas pelo facto de, efetivamente, não se saber lidar com o diferente.

Observa-se ainda que o aluno é um sujeito dotado de conhecimentos e que, antes de frequentar uma escola, traz consigo uma identidade inerente. A sua história de vida não pode ser ignorada pelos olhares ofuscados ou equivocados no contexto da sala de aula. É importante o professor ter um sentido apurado, querer ser também um pesquisador da vida dos seus educandos, para que, desta forma, avalie a sua prática pedagógica e adapte a sua realidade às culturas trazidas para a sala de aula.

Ainda neste contexto, nota-se, muitas vezes, que o professor apresenta algumas dificuldades em trabalhar com o diferente, em lidar com quem é estranho e chama a atenção em sala de aula.

Observa-se que o educando, por vezes, se sente coagido pelos colegas de classe e também pelo professor, revelando-se desmotivado na sua aprendizagem.

Caracini (2003) exprime-se sobre esta matéria defendendo o seguinte:

Os chamados fracassos se devem, pois, à dificuldade em lidar com o estranho, com o desconhecido e com as novas possibilidades de significância enfim, com o outro, que, embora sem perceber, constitui o sujeito na sua língua materna. Se, ainda por cima, a escola reforça esse medo, silenciando o aluno, pela relação castradora do poder – entre alunos e professores e entre estes e a direção (coordenação ou secretaria de educação) [...] as classes de fracassos são ainda maiores. (p.157)

Além disso, esta é uma realidade conflituante em relação à ação pedagógica dos professores e da própria instituição de ensino, que, analisando as culturas dos educandos ao seu redor, pouco têm proporcionado ao nível de uma formação específica dos professores que realmente possa transmitir as informações básicas para trabalhar apenas com o que é dito de forma diferente. Deve-se prosseguir no sentido de revelar mais abertura e admitir, simplesmente, que muitas vezes não se conhece a história individual de cada educando, nem as diferentes formas de culturas existentes nas escolas.

Nestas condições, as diferenças existentes em salas de aula devem respeitar as culturas individuais de cada aluno. São estas as bases alicerçadas da sociedade que se devem propagar. Os espaços existentes nas salas de aula são importantes porque apresentam, em si mesmos, as culturas distintas que os educandos trazem e enriquecem, também por si mesmos, revelando-se em marcas distintas do seu quotidiano social. Estas marcas vão ser, posteriormente, avaliadas pelas diferenças das suas realidades existentes. Estas são diferenças culturais, cognitivas, étnicas e socioeconómicas, que fazem parte do universo escolar. Portanto, ocorrem normalmente casos em que os professores ministram determinados conteúdos a alunos que vivem distintas situações. A este respeito, Pimenta (2011) afirma o seguinte:

A identidade humana é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói a sua identidade sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros, como das suas próprias orientações e autodefinições. [Assim] a identidade é um produto de sucessivas socializações. (p.63)

É comum observar a luta interna e externa do professor, ao tentar verter conteúdos sem conhecer sequer as diferenças que permeiam uma sala de aula. Efetivamente, o professor utiliza algumas técnicas metodológicas sem, muitas vezes, ter noções claras a respeito do conhecimento prévio do

aluno. Com efeito, e como consequência destas práticas, ao tentar interiorizar os conteúdos transmitidos, o aluno vai ter sérios obstáculos na sua aprendizagem.

Nesta pesquisa, tentaremos descobrir a diferença entre aquilo que existe em sala de aula e a prática pedagógica no contexto escolar. Discutiremos com os autores que participaram neste estudo, analisando o papel do professor em sala de aula.

Para Lopes (2001), foi a escola (através dos seus professores) que:

[...] ‘Ensinou’ sobretudo ao povo, e à parte de povo de cada um, as ‘virtudes’ da docilidade e da conformidade, produzindo relações sociais, sobretudo marcadas pela dominação/subjugação, legitimando uma hierarquia social de classe com uma hierarquia social de saber, traduzindo, assim, também os votos de igualdade numa desigualdade merecida. (p.276)

Assim, observamos que as ideias pedagógicas “oficializadas” durante os anos 60 e 70 do século XX criticaram quase exclusivamente este tipo de autoridade. Observa-se ainda que esses julgamentos fizeram pensar, aos críticos e aos criticados, que a alternativa passava pela falta de autoridade. Essa alternativa, podemos defender, teve como resultado o facto de esses novos ideais ficarem muito aquém das exigências das instituições de ensino e dos novos tempos.

Nesta perspectiva, não podemos tornar habituais novas práticas sem que haja uma autoridade reconhecida. Como refere Sampson (1985), a integração e a ordem são características de todo o contexto social e humano, constituindo as formas de autoridade o fator determinante que as permitem. A situação por delinear está nas diferentes concepções sobre a autoridade, ou seja, nas teorias que possuímos para idealizar e atingir a ordem social e também, no fundo, a coerência social.

Acresce ainda que falar de diferença é ir ao encontro do desconhecido. Ao irmos ao encontro do desconhecido, descobrimos que, muitas vezes, as formas e as ações para o desvelar ainda são uma incógnita para muitos professores. No campo escolar, a sala de aula é um espaço que compreende uma vasta pluralidade cultural, em que os educandos são os protagonistas históricos dessa pluralidade. Estes possuem a sua própria identidade dentro do espaço escolar. Com efeito, os alunos devem ser vistos e valorizados, cada um *por se*, para que exista um aproveitamento integral dos conteúdos que são transmitidos pelos professores.

Referindo-nos, agora, ao processo educacional dos educandos, é importante que se tenha uma noção clara acerca dos conteúdos referentes à cultura que são direcionados para a realidade dos alunos, pois, claramente, a instituição de ensino é a primeira a ter um olhar distinto nesta matéria, nomeadamente sobre a identidade dentro do espaço escolar. Contudo, ao longo deste processo, a escola deve tratar as diferenças culturais de forma respeitosa, para evitar discriminação e preconceito

por parte dos estudantes, para que os grupos sociais possam ter uma relação amigável, vivenciando-se cada especificidade da comunidade em que se vive com tolerância, respeito e dignidade.

A escola é, pois, o espaço de encontro de múltiplas culturas no contexto educacional. Isso assevera Martins (2004), ao afirmar: “Se pretendemos que a educação mude, teremos que mudar a escola” (p.111).

No entanto, a efetivação desta ideia é importante para que a escola revele aos seus educandos a existência das diferenças que fazem parte da sociedade, ou seja, é de extrema importância que o professor apresente outras formas de abertura a diferentes personalidades de cada cultura e que a instituição as possa acolher. Assim, os estudantes podem perceber a história de novas manifestações culturais, sem serem exclusivamente as que são emanadas pelo professor, e podem começar, *in loco*, a respeitar tais manifestações e a consciencializarem-se melhor através dos conhecimentos vividos e sentidos desta forma.

Portanto, esta investigação é educativa, já que se preocupa com o valor educativo da ação e trata de ser, ela mesma, um processo educacional. Efetivamente, a identidade envolve a prática pedagógica do professor, que está diretamente interligado com os seus alunos, discutindo também a cultura de que eles fazem parte. Ao ser um transformador de opinião, o professor tem a missão de conduzir a trajetória das etnias no Brasil, explicando as diferenças existentes entre os povos indígenas, os povos negros, a população de brancos e outros que miscigenaram o país. Assim, partindo dessa premissa, é possível despertar consciências acerca das diversidades de culturas que se encontram enraizadas na sociedade, fortalecendo, desta forma, o enriquecimento de cada uma, e ensinando os estudantes a respeitarem identidades culturais específicas.

Dentro desta perspectiva, a identidade cultural na educação é uma mais-valia para a plena integração dos alunos na escola e na comunidade em que residem, para que, de facto, haja uma interação viva das culturas que estão presentes em contexto de sala de aula.

Atualmente, tem-se discutido muito sobre a importância de reconhecer e de valorizar conhecimentos e práticas culturais de grupos que, historicamente, têm sido excluídos dos meios educacionais. Com efeito, a partir de diferentes enfoques teóricos e metodológicos, discute-se, nos dias de hoje, essa situação, articulando-a com os currículos educacionais, com as políticas públicas para a educação, com a formação inicial e contínua de professores, passando também pelas práticas pedagógicas.

No entanto, na sequência da publicação do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Delors, 2002), professores, órgãos públicos, instituições educativas e de pesquisa desenvolvem seminários, projetos e cursos sobre os quatro pilares da educação: aprender a

conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. Livros e recursos audiovisuais foram publicados por várias instituições sobre a educação e a cultura para a paz.

Observa-se ainda que várias organizações não governamentais (ONG), universidades e centros de estudos defendem que a escola necessita de contribuir para a promoção do saber sistematizado entre seres de diferentes etnias, identidades, idades, características físicas e mentais, classes sociais. Além disso, se observarmos atentamente, percebemos, de forma clara, que a instituição escolar continua a selecionar alguns conhecimentos, valores e práticas, enquanto renuncia a outros, fundamentada em diferentes formas de relações de dominação – económicas, políticas, étnicas, de género, de orientação sexual e de religião.

2.5 A diversidade cultural brasileira

A cultura brasileira, na sua essência, seria composta por uma diversidade cultural que é fruto da aproximação que se desenvolveu desde os tempos da colonização. Esses tempos, como se sabe, não foram, necessariamente, um processo amistoso entre colonizadores e colonizados, entre brancos e índios, entre brancos e negros. Se for verdade que os portugueses, os indígenas e os africanos estiveram em permanente contacto, também é um facto que essa aproximação foi marcada pela exploração e pela violência imposta a índios, a negros, efetuada pelos europeus colonizadores, os quais, a seu modo, tentavam impor os seus valores, a sua religião e os seus interesses acima do direito natural e humano dos outros povos.

Mesmo admitindo a existência de diversos trabalhos, as discussões sociológicas sobre o conceito de cultura parecem considerá-la da seguinte forma: a cultura diz respeito a um conjunto de hábitos, de comportamentos, de valores morais, de crenças e de símbolos, entre outros aspetos mais gerais, sendo vista como uma forma de organização social, política e económica que caracteriza uma sociedade.

Além disso, os processos históricos são, em grande parte, responsáveis pelas diferenças culturais, embora não sejam os únicos fatores a ser considerados. Isso permite-nos afirmar que não existem culturas superiores ou inferiores, mas sim culturas diferentes, com processos históricos também diferentes, os quais proporcionaram organizações sociais com determinadas peculiaridades e idiosincrasias.

Em linhas gerais, considera-se que a escravatura trouxe consequências gravíssimas de ordem económica para a formação da sociedade brasileira, uma vez que os negros (pobres e marginalizados,

na sua maioria) atualmente, e como consequência temporal dessa exploração humana, não possuem as mesmas oportunidades e dignidades que certas etnias. Criou-se, desta forma, uma enorme distância entre as estratificações sociais. Como refere o Professor Darcy Ribeiro, mais do que os preconceitos de raça ou de cor, os brasileiros possuem um forte convencionalismo de classe social.

Nas discussões atuais relevantes na área da educação, a temática do multiculturalismo, tanto como conceito quanto como projeto, tem ocupado cada vez mais espaço, trazendo para o palco central a problemática da diversidade de culturas presentes e interligadas no universo contemporâneo. Um dos maiores desafios colocados à educação escolar pública é, justamente, o de tentar compreender quais as várias formas de diversidade presentes no seu interior (a nível socioeconómico, de género, de etnia, de raça, de orientação sexual, de religião, de idade, etc.).

Cabe, neste momento, dizer que o Brasil da diversidade é, ao mesmo tempo, o país da desigualdade. Por isso, é importante que, ao iniciarmos uma leitura séria sobre a cultura brasileira, possamos ter um senso crítico mais aguçado, tentando compreender o processo histórico da formação social brasileira, a sua genealogia e os seus desdobramentos no presente, para além das versões oficiais desta pesquisa. Portanto, um passo importante na direção da diversidade cultural nasceu, em grande parte, da percepção nítida de que os produtos culturais não podem ser vistos como uma mercadoria a mais, disponível nas prateleiras dos supermercados, através de processos de transação comercial, mas sim, e de facto, discernir que estes produtos expressam, em si mesmos, as identidades de povos ou de coletividades. Seguindo tal aceção, vemos ampliar o foco usual dos estudos sociológicos e culturalistas, centrados exclusivamente nas representações simbólicas de grupos sociais distintos. Fica patente que a criatividade humana, disseminada através das indústrias culturais, vincula diferenças culturais fundamentais, inclusive entre a cultura erudita e a cultura popular, que não se podem restringir e julgar apenas pela sua significação económica.

O Brasil destaca-se por procurar desenvolver políticas específicas de reconhecimento e de valorização da sua diversidade cultural. Para que se ultrapassem as grandes limitações de que ainda padece a sociedade brasileira, essas políticas incidem, em diferentes graus, pelo menos, sobre quatro áreas inerentes às relações entre a cultura e o desenvolvimento: a) as vítimas de comportamentos raciais e discriminatórios; b) a proteção da cultura material e imaterial de grupos minoritários; c) as indústrias culturais; d) a educação, televisão, cultura, arte e cinema.

2.5.1 As vítimas de comportamentos sociais discriminatórios

No Brasil, os descendentes de negros e de índios têm sido, historicamente, vítimas de atitudes e de comportamentos sociais discriminatórios. Embora se reconheça amplamente que a face mais grave dessa discriminação é a marginalidade social e económica em que se encontra a maior parte dos índios, negros e seus descendentes no país, as primeiras medidas de combate à discriminação racial, adotadas desde meados do século passado, foram definidas no campo legal e jurídico. O instrumento mais importante adotado pelo país, nesse sentido, é a chamada Lei Afonso Arinos, de 1951, que pune com pena de prisão a prática de atos de preconceito de raça ou de cor em atividades comerciais, educativas, desportivas, na concessão de emprego na administração pública e em atividades privadas. Outros dois instrumentos legais, a Lei Caó, de 1989, e a Lei Paim, de 1997, ampliaram a abrangência da Lei Arinos, impondo penas de prisão mais severas para a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, praticado diretamente ou através de propaganda de qualquer natureza.

Na década de 80 do século XX, com o advento da Constituição brasileira, definiu-se a responsabilidade do Estado na proteção das “manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. O texto constitucional especifica dois aspetos importantes para a defesa da diversidade cultural: por um lado, garante o direito de acesso da população à sua cultura em toda a sua diversidade; por outro, o texto assegura o direito de participação das pessoas no processo criativo e na expressão da própria cultura.

Após tudo isso, a CF/88 reconheceu os direitos culturais e, pela primeira vez na história do Brasil, previu medidas de inclusão social e económica para os negros, ao conferir o direito de propriedade aos remanescentes de Quilombos, isto é, às comunidades de resistência à escravatura formadas enquanto esta vigorou no país. A responsabilidade de fazer o levantamento das comunidades remanescentes e de as qualificar para receber os títulos de propriedade de terras foi atribuída à Fundação Palmares. Este instituto do Ministério da Cultura do Brasil foi encarregado de promover a valorização e o resgate da cultura afro-brasileira.

Durante os anos 90 do século XX, criou-se um Grupo de Trabalho Interministerial para a valorização da população negra brasileira, com a finalidade de propor medidas destinadas a combater a discriminação racial e promover a integração social e económica dos afro-brasileiros. Ressalta-se ainda que, em 2001, se constituiu o Conselho Nacional de Combate à Discriminação, “responsável por propor, acompanhar e avaliar as políticas públicas afirmativas da promoção da igualdade e da proteção dos

direitos de indivíduos, grupos sociais e étnicos afetados pela discriminação racial e outras formas de intolerância”.

Importa realçar que as ações desses grupos – dos quais fazem parte representantes da população negra – estão envolvidas num amplo debate, atualmente em curso no país, com vista à adoção, pelo Governo Federal, de medidas afirmativas de reconhecimento dos direitos da população negra. Esse debate repercutiu-se no Parlamento, através de vários anteprojetos de lei sobre o tema. Nas áreas da educação, da reforma agrária, da diplomacia e da cultura, estão a ser adotadas medidas, através dos ministérios correspondentes, com vista a facilitar o acesso de afro-brasileiros às universidades, ao corpo diplomático, aos fundos de apoio a projetos culturais, especialmente na área do cinema, e o acesso ao emprego em atividades públicas ligadas à reforma educacional.

2.5.2 A proteção da cultura material e imaterial de grupos minoritários

Aqui dá-se ênfase ao reconhecimento e à proteção da cultura material e imaterial de grupos minoritários étnicos, raciais e religiosos brasileiros. Além disso, a ação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) caracteriza-se pela proteção de 215 sociedades indígenas através de políticas de manutenção de reservas territoriais (que atualmente ocupam cerca de 10% do território brasileiro).

Uma recente iniciativa do Ministério da Cultura do país quebrou uma tradição, com mais de 60 anos, através da qual o Instituto do Património Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) dava reconhecimento oficial, basicamente, ao património e aos bens culturais originários da presença da maioria populacional branca, católica e de origem europeia. Com efeito, desde a sua fundação, nos anos 30 do século XX, o IPHAN realizou um importante trabalho de catalogação e de tombamento de cerca de 1000 edificações localizadas em sítios de densidade histórica e cultural no país, das quais cerca de 500 correspondem a igrejas católicas, especialmente barrocas, construídas pelo colonizador português entre os séculos XVI e XVIII.

Portanto, essas determinações traduzem a intenção de adoção, de forma permanente, de uma política pública mais equilibrada no que se refere ao reconhecimento da diversidade cultural do país na área do património e, por essa razão, o Governo Federal incluiu, recentemente, entre as medidas destinadas a garantir a preservação e o acesso dos brasileiros às manifestações da sua cultura, a defesa do património histórico e artístico imaterial através do seu registo.

2.5.3 As indústrias culturais

É fundamental compreender o aspecto mais significativo das políticas do Estado brasileiro no que se refere à indústria cinematográfica. O cinema brasileiro recuperou parcialmente e voltou a ocupar 10% do seu próprio mercado de exibição. Outra perspectiva que se impõe, no decorrer das políticas adotadas ou consolidadas nos anos recentes, vai no sentido de fornecer, em alguma medida, um escudo de proteção à diversidade representada pelo cinema nacional face à competição internacional, particularmente a posição de hegemonia ocupada pela indústria norte-americana no setor (Moisés, 2001).

2.5.4 Educação, televisão, cultura, arte e cinema

Na área da educação, foram tomadas iniciativas importantes, merecendo destaque as que têm em vista uma repercussão para a diversidade cultural. A primeira iniciativa refere-se à decisão adotada pelo Ministério da Educação, em 1996, de reavaliar o conteúdo do conjunto das obras didáticas e pedagógicas que, a cada ano, são distribuídos aos alunos de 1.º e 2.º graus pelo Governo Federal através de seu Programa Nacional de Livro Didático (PNLD).

Ao encontrar as potencialidades pedagógicas em elementos-chave do organismo social fundamentadas na ciência, no conhecimento e na aprendizagem, o Governo Federal, em parceria com os governos estaduais e algumas prefeituras, ciente de que não são poucos os desafios a serem enfrentados, vem criando diversos projetos e estimulando múltiplas parcerias que envolvem a informatização do ensino, a capacitação dos docentes e o ensino à distância.

Dentro do universo das ações sociais, foram incluídos vários programas com a questão da diversidade cultural, designadamente: a TV Escola, a TV Cultura e Arte. Dois programas de ensino à distância foram precursores do TV Escola: o projeto Ipê, através da TV Cultura, e "Um Salto para o Futuro", da TV Educativa do Rio de Janeiro. Outra iniciativa do uso da TV para o ensino à distância é o Telecurso 2000. Já em 1981, a Fundação Roberto Marinho, em parceria com o MEC e a Universidade de Brasília (UNB), lançou o Telecurso 1.º grau, que abrangia da 5.ª à 8.ª série do ensino fundamental. Os projetos de informatização das escolas, de capacitação de professores e de uso do ensino à distância são um passo importante para o futuro da educação.

Muito se vem discutindo sobre o facto de todas as culturas se influenciarem umas às outras e sobre as constantes transformações pelas quais passam todas as manifestações. Discute-se se estas podem produzir efeitos positivos ou reações de dominação e de exercício ilegítimo do poder. Neste contexto,

um país multicultural como o Brasil pode beneficiar do seu pluralismo, como também, no reverso da medalha, pode tornar-se um espaço de vastos conflitos culturais. É comum que os dois aspetos aconteçam simultaneamente num determinado grupo social. Neste âmbito, é importante o tema da identidade, muito também pelo que vem sendo discutido e escrito sobre a diversidade cultural. Obviamente, e como consequência desse longo debate, têm aparecido diferentes facetas e variantes sobre o assunto. O que se pretende agora é apresentar diferentes concepções do termo “diversidade cultural”, tendo em vista a questão da identidade no contexto brasileiro.

Desta forma, e discernindo sobre o assunto, quando se generaliza, inegavelmente, suprime-se a possibilidade de promoção do pluralismo cultural. Além disso, pode-se causar danos estruturais que afetam a vida em comunidade, pois determinados grupos praticamente perdem a dimensão da dignidade humana e veem impedida a afirmação dos seus direitos mais básicos, como o da autoafirmação da sua identidade.

Neste novo contexto, evidencia-se a importância da formulação de uma política cultural governamental baseada na proteção e na promoção da diversidade cultural, estabelecendo-se, desta forma, um elo entre os direitos humanos, a tolerância, a dignidade e a cultura.

A UNESCO é o órgão internacional da ONU, criada em 16 de novembro de 1945, que tem como objetivo estabelecer um diálogo, fundamentado no respeito pelos valores compartilhados, entre as civilizações, culturas e pessoas. Na área da cultura, um dos seus deveres é assegurar a preservação e a promoção da fértil diversidade das culturas. Em 2001, a UNESCO aprovou a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, cujo conteúdo é de extrema riqueza e pertinência para este estudo.

No Artigo 1.º (A diversidade cultural, património comum da humanidade, Diversidade e Pluralismo) é afirmada a importância da diversidade das culturas:

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade manifesta-se na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o género humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o património comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras (Paris, 2002, p.3).

Explicada a sua importância e necessidade, a diversidade cultural é vista como um património da humanidade e um conceito que reafirma e reforça as identidades. Parte-se, assim, para a definição pormenorizada do conceito na Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, desenvolvida também pela UNESCO:

Diversidade 'cultural' refere-se à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram a sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades. A diversidade cultural manifesta-se não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o património cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados. (Paris, 2005b, p.6)

Neste contexto, a multiplicidade de demonstrações culturais oriundas de diferentes grupos, repassadas entre sociedades, é também lembrada pelo primeiro secretário da Secretaria da Identidade e Diversidade Cultural (SID) do Ministério da Cultura (MinC), Sérgio Mamberti (2005), quando afirma que, através da ideia de diversidade cultural, se pode provar que “as identidades culturais brasileiras não são um conjunto monolítico e único. Pelo contrário, podemos e devemos reconhecer e valorizar as nossas diferenças culturais como um fator de coexistência harmoniosa das várias formas possíveis de brasilidade” (p.13).

Jacyntho Lins Brandão (2005) pontua três diferentes maneiras de conceituação para a diversidade cultural. A primeira delas é a ideia predominante que nos remete ao variado e à diversificação. Para este autor:

Do ponto de vista natural, eu diria que o entendimento da diversidade enquanto variedade é o que nos parece, hoje, menos difícil, por ser o que mais se coaduna com uma certa visão ecológica agora comum: em primeiro lugar, admite-se que é natural que as culturas sejam diversificadas; em seguida, que é também natural que estas possam conviver harmonicamente; finalmente, que quanto mais variada for uma tradição cultural, mais rica ela será. (p.52)

Nesta abordagem, assistimos a uma conceção alológica, na qual Brandão defende que se trata de um discurso sobre o outro (*állos*) percebido, dito e mantido sob estrito controlo, ou seja, é uma forma cómoda de se expressar sobre a diversidade cultural, tida como verdade e assim lembrada.

Em síntese, a conceção de Brandão (2005) é denominada de heterológica, na medida em que a diversidade se expressa como o diferente e se separa do variado. Aqui, o diverso culturalmente não é mais o variado, mas o desigual. Por último, o autor apresenta uma feição antilógica da diversidade. Agora, o diverso não mais se apresenta como variado ou diferente, mas exprime-se, sim, como discordante e divergente.

2.6 A diversidade cultural no contexto educacional em São Luís do Maranhão

Em São Luís, a capital do estado do Maranhão, há muitas particularidades que a diferenciam dos outros estados da federação. Contando com uma população com mais de um milhão de habitantes, São Luís é a única capital brasileira que não nasceu portuguesa, ainda que seja uma das poucas cidades brasileiras que se tornou das mais lusitanas e que “guarda relíquias imensuráveis, de uma beleza incalculável, através de uma arquitetura colonial sem igual, onde cada traço, cada vitral, cada azulejo, é uma obra de arte exposta num dos maiores museus ao ar livre do mundo” (Reis, 1999, p.32). De facto, São Luís é a capital brasileira mais portuguesa: a riqueza do acervo arquitetónico construído pelos portugueses (o maior e o mais homogéneo da América Latina) recebeu o título de Património Histórico da Humanidade, concedido à cidade pela UNESCO, no término de 1997.

Conhecida como *Ilha do Amor* ou *Cidade da Poesia* e, ainda recentemente, cognominada *Ilha Rebelde*, esta capital do Maranhão guarda relíquias de uma beleza singular e de uma arquitetura colonial ímpar. Convém realçar que, em nenhuma outra cidade brasileira, os portugueses utilizaram tantos azulejos – aqui, estão por toda a parte: nas fachadas, nos pátios, nas salas, nos corredores, nas escadarias e nas fontes, com padrões distintos multifacetados, em forma de flores, de animais e de objetos geométricos. Com efeito, a denominação pela qual é destacada esta cidade caracteriza-a como a *Cidade dos Azulejos e Sobradões*. Por conseguinte, podemos destacar a sua riqueza em logradouros históricos, prédios e monumentos, museus, igrejas, fontes, sítios, vielas, becos e ladeiras. Em suma: a cidade apresenta várias manifestações lúdicas, um folclore fértil, teatro, música, danças, bailes, feiras, brincadeiras em grupos, comidas típicas e passeios. Destacam-se também as suas ruas, becos e praças, que são detentoras, cada uma, de singulares denominações. Aqui também se realça o encanto, ao se admirarem logradouros como a rua da Inveja, a rua do Sol, a rua da Paz, a rua dos Veados, a rua da Alegria, a rua do Giz e a rua das Hortas; a praça dos Amores, a praça da Saudade, a praça da Alegria, a praça do Panteon e a praça da Misericórdia. Por outro lado, destaca-se o beco da Bosta, o beco do Mocamo, o beco do Caga Osso, o beco da Pacotilha, o beco Escuro e o beco da Prensa.

Refira-se, ainda, que São Luís é a terra do “bumba meu boi”, do tambor de crioula, do tambor de mina, do cacuriá, do lelê, da dança do caroço, do coco, do cordão de Reis, das tradicionais festas juninas e do carnaval de rua. Esta cidade é rica em manifestações populares. Assim, urge destacar a sua miscigenação entre brancos, negros e índios, que são constituintes e parte integrante do tecido histórico-social da cultura popular ludovicense. Na verdade, de acordo com Costa Filho (1979), “a presença atuante do português e depois do negro, sem esquecer o índio, deram as coordenadas ao

processo folclórico no Maranhão” (p.34). Estes povos sempre tiveram a dança e a música no seu quotidiano, manifestando o gosto natural pelos ritmos dos seus antepassados, bem patentes na sua cultura.

Referindo-se à diversidade cultural existente em São Luís, aquele autor defende que devemos aceitar o facto de que não vivemos num universo homogéneo, em que não existem diferenças culturais, pois nem todas as culturas desfrutam do mesmo respeito, reconhecimento social e poder que outras aparentam ter.

Paralelamente, reconhecemos que, no dia-a-dia, se travam batalhas para que se consiga a justiça social, tentando-se, passo a passo, desconstruir a conceção de que existem culturas e pessoas superiores com base na sua naturalização social, cor da pele, etnia ou género. Reconhecemos também que, fruto de irreconciliáveis diferenças culturais e/ou religiosas, desaparecem, todos os dias, crianças, jovens, adultos e idosos, vítimas de “purificações” étnicas ou religiosas, provenientes daqueles que não reconhecem a todos os sujeitos os direitos humanos naturais.

Por tudo isso, as instituições educacionais são detentoras de uma grande parcela de responsabilidade social, nomeadamente no que diz respeito à necessária desconstrução de discursos preconceituosos e de práticas que incitam a comportamentos discriminatórios e racistas.

A crescente consciencialização da sociedade brasileira diz-nos que todos pertencemos a um grupo étnico culturalmente definido. Em suma, fomos ensinados e socializados de acordo com a cultura de um certo grupo, o que se irá incorporar depois na nossa forma de ser, de estar e de agir.

Pode-se, ainda, refletir um pouco mais sobre o grupo étnico. Gilberto (1990), por exemplo, refere o seguinte a propósito dos grupos étnicos:

Veem-se a si mesmos como culturalmente distintos de outros grupos na sociedade, e são vistos pelos outros como culturalmente diferentes. Muitas características diferentes podem servir para distinguir os grupos étnicos de outro, mas o mais comum são a língua, a história ou a ancestralidade (real ou imaginária), religião e modos de vestir. (pp.4-5)

Atualmente, vivemos várias transformações em todos os sentidos da existência cultural e social. O que temos aqui, então, é a constituição de uma nova episteme, de um outro conjunto de regras ou de formas de compreender e dar sentido ao mundo. Isto leva-nos a compreender que temos necessidade de inserir as nossas múltiplas informações na diversidade. Novos saberes e novas verdades são instituídos como parte desse contexto – aliás, como parte especialmente importante. Foram sendo construídas novas formas de representar as situações sociais, cujo posicionamento é determinado pela perceção que os indivíduos de um determinado grupo têm do significado que cada nível possui para os

diferentes grupos, da sua importância nos diferentes contextos sociais e da sua utilidade nas diferentes circunstâncias. Neste sentido, dizer que a sociedade brasileira e maranhense é multicultural significa perceber a diversidade étnica e cultural dos distintos grupos, nos quais a determinante da classe social, da raça, do gênero e da diversidade agem de maneira marcante.

A diversidade, observada do ponto de vista cultural, pode ser compreendida como uma construção histórica e social das diferenças que foram sendo estabelecidas pelos indivíduos ao longo das relações históricas. Assim, o “diferente” só pode ser entendido dessa forma porque nós, seres humanos, assim nos adaptamos.

Neste contexto, a instituição educativa tem a competência e a responsabilidade de transmitir conhecimentos sistematizados. Mas, de certa forma, a escola acaba por não desempenhar a contento o seu papel, devido à enorme diversidade no contexto da sala de aula. Na tentativa de não discriminar, acaba por criar entropia nas diferenças e, quando isto acontece, desarranja-se a diversidade sem a conhecer a fundo.

Observa-se ainda que várias experiências de mudança têm procurado clarificar as situações ligadas à sala de aula, mostrando como e quando ocorre a discriminação no espaço escolar, bem como os entraves inerentes aos profissionais da educação ao trabalharem com essas situações.

A luta pelo direito às diferenças sempre esteve presente na história da humanidade e sempre esteve relacionada com a luta dos grupos e movimentos que colocaram e continuam colocando em cheque um determinado tipo de poder, a imposição de um determinado padrão de homem, de política, de religião, de arte, de cultura. (Gomes, 2003, p.73)

Refletindo sobre a diversidade cultural, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – 9394/96 trouxe ao seu contexto situações relativas à diversidade cultural e à pluralidade étnica encontrada na escola. Contudo, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, que apresentam, da seguinte forma, os temas transversais à pluralidade cultural:

Tratar da diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a, e da superação das discriminações é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão, tarefa necessária ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais plenamente democrática. É um imperativo do trabalho educativo, voltado para a cidadania, uma vez que tanto a desvalorização cultural – traço bem característico de país colonizado – quanto a discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos, portanto, para a própria nação. (PCN, 1997, p.21)

Observa-se ainda que a relação entre diversidade cultural e prática pedagógica constitui um aspeto relevante na construção de uma escola democrática. Percebemos claramente que a existência da diversidade provoca polémicas, tumultos, tensões e resistências às transformações de paradigmas.

As diretrizes dos PCN e as instituições educativas deveriam trabalhar com ênfase a questão da diversidade cultural, para que, de facto, se possa conhecer a fundo a cultura dos vários grupos que compõem a escola de hoje. Ao posicionarem-se contra qualquer tipo de discriminação, devem ter em conta que a instituição escolar é, cada vez mais, vista como um espaço sociocultural e institucional, responsável pela transmissão e promoção de novos saberes pela cultura.

Não obstante o que acabou de se afirmar, a LDBEN e as Diretrizes Curriculares não conseguem fazer com que se promova a igualdade étnica racial na sociedade brasileira e nas instituições de ensino, mas este é um bom início para que se comece a imaginar as transformações, reconhecendo a importância da diversidade cultural maranhense nas nossas escolas.

A aplicação e o aperfeiçoamento da legislação são decisivos, porém insuficientes. Os direitos culturais e a criminalização da discriminação atendem a aspetos referentes à proteção de pessoas e grupos pertencentes às minorias étnicas e culturais. Para contribuir nesse processo de superação da discriminação e de construção de uma sociedade justa e fraterna, o processo há de tratar do campo social, voltados para a formação de novos comportamentos, novos vínculos, em relação àqueles que historicamente foram alvos de injustiças, que se manifestam no cotidiano. (PCN, 1997, p.123)

Para Gomes (2003), a importância de se entender melhor a teia de relações que se estabelece dentro da escola surge a partir do reconhecimento de que esta, sendo uma instituição social, é construída por indivíduos socioculturais e, conseqüentemente, é, de forma inequívoca, um espaço de diversidade étnico-cultural.

Situações ligadas à discriminação racial e à educação têm sido alvo de pesquisas e de publicações, na tentativa de minimizar a discriminação e o preconceito nas escolas. Alguns autores, como Moreira e Silva (1994), Gonçalves e Silva (2003), Arroyo (1999) e Gomes (2003) defendem, através das suas obras, que a escola pode repensar as suas propostas educativas e aprimorar, ainda mais, a maneira de tratar a diversidade cultural em contexto escolar.

Gomes (2003), ao imaginar a diversidade, vai além do reconhecimento do outro. Este autor sublinha, sobretudo, a ideia do imaginar a relação entre o eu e o outro, uma vez que a diversidade, em todas as suas manifestações, é inerente à condição humana. Defende, assim, que todos somos sujeitos sociais, históricos e culturais e que, portanto, somos distintos. Esse facto não significa, de modo nenhum, a recusa das semelhanças, ou seja, a existência de pontos comuns entre os distintos grupos humanos;

no entanto, esse fenômeno não pode conduzir a uma compreensão irreduzível da experiência humana como algo de invariável. Ainda Gomes (2003) volta a sublinhar que “cada construção cultural e social possui uma dinâmica própria, escolhas diferentes e múltiplos caminhos a serem trilhados” (pp.20-21). Convém ressaltar que, em alguns períodos, várias tentativas de incitamento a transformações ao nível dos paradigmas têm procurado mostrar situações de relações surgidas em sala de aula, mostrando como e quando ocorre a discriminação no ambiente escolar e as dificuldades dos professores em lidar com estas situações. Os movimentos sociais exercem um papel importante na luta pelas mudanças das sociedades, buscando sempre promover o direito pleno e digno à cidadania.

Acrescenta-se ainda que as situações relacionadas com a diversidade cultural no cotidiano escolar devem ser repensadas e analisadas por todos os profissionais vinculados à instituição, para que se considere mais aprofundadamente a forma como os docentes trabalham com as situações discriminatórias. Observa-se também que as políticas existentes se mostram ainda incapazes de resolver estruturalmente estes problemas e não geram mudanças significativas no contexto escolar.

Para sustentar esta perspectiva, Gomes (1985) realça que o preconceito e a discriminação são ampliados nas escolas através do mecanismo ou do funcionamento do fazer pedagógico que exclui dos currículos escolares a história das batalhas sociopolíticas em prol dos direitos civis na sociedade brasileira. Não podemos esquecer também que, como docentes, fazemos parte deste movimento que busca o reconhecimento das igualdades sociais, pois, sendo essa uma das missões nobres dos agentes de ensino, é necessário conhecer aprofundadamente quem são os nossos educandos e garantir que esses direitos sejam discutidos e alargados a todas as camadas sociais representadas em sala de aula. Sem esse reconhecimento, é impossível adotar qualquer ação que se venha a refletir no meio social e cultural em que os alunos se encontram.

Conhecendo o meio sociocultural dos educandos, poder-se-á valorizar os estudantes nas suas particularidades culturais, a partir da sua realidade existencial, das suas experiências e conhecimentos adquiridos. Deve-se, para tal, partir do princípio de que o ensino-aprendizagem contribui para que os estudantes absorvam novos conhecimentos, para que estes possam cooperar e entender as diversidades da sua própria vida, tornando-os indivíduos pensantes, seres críticos e atuantes nas suas esferas.

Desta forma, torna-se imprescindível estabelecer a relação entre o conhecimento vivenciado pelo educando e o conhecimento transmitido no contexto da sala de aula, para que não se descontextualize o conhecimento escolar adquirido pelos alunos no seu dia-a-dia (conhecimento prévio). O conhecimento não se restringe somente à sala de aula; pelo contrário, ultrapassa muitas vezes as

fronteiras do espaço de ensino. Os saberes adquiridos transformam-se à medida que passam a fazer parte da vida social dos alunos. A falta de formação adequada por parte dos docentes é, muitas vezes, um comodismo que dificulta a superação do preconceito nas instituições educacionais.

Nesta perspetiva, não há conhecimentos resistentes face a uma certa homogeneização cultural existente, por isso torna-se difícil gostar, aceitar e respeitar o diferente. O saber sistematizado valoriza a construção de conceções mais justas e técnicas no que tange às relações e às minorias sociais, chegando por intermédio das informações e amenizando o que se confunde com o desigual e/ou inferior.

No entanto, a dificuldade em transmitir o saber sistematizado está, muitas vezes, associada ao facto de o docente querer que os alunos tenham o mesmo grau de conhecimentos. No entanto, e como sabemos, numa mesma equipa, nem todos possuem a mesma formação, nem todos vivenciam as mesmas experiências e saem delas com os mesmos conhecimentos. O que acaba por acontecer na sala de aula é a transmissão dos conhecimentos pelo professor de forma igualitária para todos, independentemente da origem social, idade e experiência dos seus educandos.

Perante o exposto, parece fazer todo o sentido efetuar uma análise utilizando os mesmos recursos didáticos e conteúdos. Com efeito, não se pode reduzir a questão da diversidade à colocação de rótulos (dizer o que este ou aquele é) nos educandos. Força-se, assim, a simples visão de que o “desempenho” do aluno demonstra o saber que ele, de facto, possui. Fatores extrínsecos, como, por exemplo, se o educando é obediente ou rebelde, fazem desconsiderar as múltiplas dimensões de quem faz parte desse processo como sujeito social.

A partir deste entendimento, ao evitar o estudo sobre a diversidade na sala de aula, o professor poderá estar a dificultar o processo de ensino-aprendizagem do aluno, contribuindo para que este seja excluído ou até abandone a instituição de ensino. As atividades em torno da diversidade não significam um querer formar grupos homogéneos, com os mesmos entraves ou com as mesmas capacidades, mas sim capitalizar a própria diversidade existente no grupo, que vai tornar oportuna e frutífera a troca de experiências e o acréscimo de valores de cada um.

Deste ponto de vista decorre a visão apresentada pelo professor em sala de aula, para que os conteúdos, metodologias e objetivos tenham um direcionamento capaz de despertar nos alunos novas atitudes, novas maneiras de pensar e de agir em sociedade. Relativamente a estes aspetos, cabe ao docente modificar a sua prática pedagógica e tratar melhor os seus alunos em todos os aspetos, despertando um renovado interesse pela aprendizagem. No entanto, afirmar a existência de uma

diversidade cultural entre os alunos implica afirmar que, numa mesma sala, pode existir uma diversidade de formas de articulação cognitiva.

Nesta perspetiva, mudar as mentalidades, superar o preconceito e condenar as atitudes discriminatórias, procurando o entendimento das diferenças, deve ser uma preocupação do professor para tentar diminuir a distância entre a escola e o educando. Em suma, deve-se auxiliar o professor na sua ação pedagógica, para que este possa transformar o ambiente da sala de aula, tornando-o mais democrático e pacífico. Essa é a tarefa de todos nós, enquanto formadores e transformadores de opiniões.

Pelos motivos apresentados, fica evidente que o docente possui, muitas vezes, poucas oportunidades para desenvolver este tema em sala de aula. Como afirma Roesch (2001):

O quotidiano escolar é o espaço onde se concretiza a produção do insucesso escolar devido às práticas preconceituosas. Nas discussões das reuniões pedagógicas, podemos flagrar essas práticas preconceituosas do corpo docente e vivenciar situações onde os professores [...] expressam comentários depreciativos [...]. Pode-se verificar como se reproduz o preconceito no grupo de professores, quando expresso em seus discursos publicamente. (p.135)

Também se realça que, na sala de aula, as ações que são construídas entre o professor e o aluno acabam por interferir, positiva ou negativamente, no sucesso escolar do educando e da turma, ou até mesmo por se repercutir nos ambientes que estão além da escola, como expressou Silva (2001):

Esse entendimento de cultura é necessário para o professor na medida em que ele atua em um sistema que através da tradição seletiva impõe a cultura dominante efetiva a alunos de segmentos étnicos e raciais diversos, colocando-a como a “tradição” e o passado significativo. O conteúdo é realmente significativo quando este é relacionado com o contexto sociocultural do aluno e lhe propicia o domínio do conhecimento sistematizado. (p.41)

Em suma, considera-se que a instituição educativa pode e deve ser o ambiente no qual acontece a formação ampla do educando, no qual se amplia o seu processo de humanização e se aprimoram as habilidades e competências que fazem de cada um de nós seres humanos. Assim, escola e professores podem e devem desenvolver propostas e iniciativas que melhorem o desempenho e a superação do preconceito e da discriminação, dentro dos princípios legais e éticos da igualdade, da justiça e do respeito mútuo, valorizando-se assim, de forma pacífica, as diferenças.

A partir da contextualização deste estudo e considerando as manifestações culturais dos educandos, podem utilizar-se diversos instrumentos, nomeadamente vários recursos mediáticos que podem, em muito, auxiliar as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas turmas.

Nesta perspectiva, o acesso à informação, às relações sociais e culturais que contribuem para o desenvolvimento do aluno como sujeito sociocultural na sua vivência social é um desejo comum de todos. Para nós, educadores, existe a missão desafiadora da valorização do estudo e da arguição das ações socioculturais em que os alunos estão inseridos e em que atuam. Assim, percebemos que é de suma importância trabalhar as diferenças culturais, étnicas, de gênero, bem como valorizar a cultura índia e as raças que configuram situações de desfavorecimento cultural, propiciando, em cada um dos alunos, o debate e o diálogo, aberto e democrático, que tenha a capacidade de fazer uma leitura crítica da formação histórica da sociedade brasileira.

Ora, inserida neste contexto de relações socioculturais desiguais, a instituição escolar tem produzido a exclusão daqueles grupos cujos padrões étnico-culturais não correspondem aos dominantes. Não obstante, a Constituição Federal Brasileira de 1988, no seu artigo 3.º, inciso IV, garante direitos de igualdade, sendo contra todo o tipo de preconceito em relação à origem, raça, sexo, idade e qualquer outra forma de discriminação, considerando todos os cidadãos, sem qualquer tipo de distinção, iguais perante a Lei. Em suma, no seu inciso XLI, o texto magno refere que a lei punirá qualquer tipo de discriminação, sendo que o seu artigo 206.º decide pela igualdade de condições para o acesso e permanência na instituição educativa.

A Constituição do Estado do Maranhão, nos seus artigos 217.º e 218.º, confirma, com os mesmos artigos da Constituição Federal, a sustentação da garantia do direito à educação para todos, como dever do Estado e da família. Fica claro, desta forma, que todos os cidadãos têm direito ao acesso e à permanência na escola, sendo vedada qualquer forma de discriminação e de preconceito.

Por outro lado, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a escola é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e para a eliminação de toda a forma de discriminação e de racismo, ao possibilitar, no seu ambiente educativo, o convívio entre pessoas com diferentes origens étnico-raciais, culturais, de gênero e religiosas. Cabe à escola reconhecer quem é o seu público-alvo, para exigir um tratamento digno e desenvolver propostas pedagógicas para melhorar a diversidade no seu espaço.

Em síntese, a instituição necessita de estar, cada vez mais, melhor preparada para lidar com as diversidades existentes no contexto escolar, proporcionando, aos profissionais envolvidos com o fazer pedagógico, condições para que aconteça sempre o respeito pelas minorias e a valorização da diversidade. A escola, muitas vezes, é um instrumento de reprodução de crenças, mas pretende-se, pelo contrário, que seja um espaço de promoção e de valorização da diversidade, o que vem enriquecer em muito a sociedade brasileira.

Salientamos que cultura é tudo aquilo que contém o saber sobre crenças, arte, moral, costumes e demais hábitos adquiridos na vivência social pelo Homem. Embora recebida como uma herança dentro de um grupo, a cultura identifica o Homem e o grupo, configura-os como resultado do meio cultural em que foi construído, como uma herança de um longo processo cumulativo vivenciado pelas gerações.

Relativamente ao tema do processo de vivência, acontece o seguinte: o ser humano constitui-se como produto e produtor do seu meio, constituindo-se o fortalecimento da crítica e da perspectiva de que é uma etapa do ciclo da vida onde culmina o processo de socialização no sentido de preparar o indivíduo para a produção e reprodução da vida e da sociedade. Para essa perspectiva, a cultura é uma fonte de significações presente na atividade quotidiana dos indivíduos. Cada cultura tem a sua lógica, os seus valores, os quais devem ser respeitados. Portanto, há muitas críticas a essa linha de estudos, devido à sua abrangência.

Nesta mesma linha de pensamento, também Albino Rubim, chamando a devida atenção para o facto de o espraiamento da cultura na direção de outros campos da vida social não significar, em qualquer hipótese, o seu desaparecimento como campo social específico, afirma que “na contemporaneidade, a cultura comparece como um campo social singular e, de modo simultâneo, perpassa transversalmente todas as outras esferas societárias, como figura quase omnipresente” (Rubim, 2007, p.148).

No entanto, agora tais práticas passam a ser compreendidas de um modo bem distinto. Entende-se que elas revelam uma verdade oculta do sujeito, o que lhe permite inovações e invenções, simbologias outras, que tornam possíveis a sua permanência e existência no meio social. Portanto, cada grupo é identificado por um tipo de cultura que o diferencia e que também institui bases comparativas de percepção para com o outro.

Assim, a concepção de cultura é entendida como uma forma de vida. É uma percepção do contexto de existência, uma singularidade que constitui o ser humano enquanto membro de um determinado grupo, oriundo de apreciações de ordem moral e valorativa, formado por simbologias, valores, linguagens, crenças, educação e outros elementos que o identificam, diferenciando os sujeitos do meio social.

Neste entendimento, a cultura é variável no tempo e vai mudando com as vivências, também no processo de civilização, de comunicação e de transmissão de toda a sua existência. Noções como os modos de atuar, de vestir, de andar, de comer, transformam-se diante das novas necessidades adquiridas entre as gerações. Estas estão situadas num determinado período e num determinado espaço de convivência, produzindo bem-estar para alguns e para outros numa metamorfose estabelecida, ou seja, num ambiente de grande violência simbólica.

Por outro lado, alguns grupos podem vir a sofrer com a cultura dominante, ou seja, com a determinação de padrões e modelos de vivência determinados pelo outro. Ao longo da história, diferentes padrões foram sendo impostos, como, por exemplo, o modelo de aculturação imposto pelos europeus aos habitantes do Novo Mundo, resultando na agressão do contacto do homem branco com o índio. Este último era encarado como o distinto, o desconhecido, imbuído de valores e de estereótipos lidos através das lentes da inferioridade. Este contacto marcou a determinação de valores culturais de um determinado grupo para com outro, acrescido do uso da força física, tecnológica e subjetiva, levada para o contexto da dominação.

Dentro deste quadro, a cultura produz um sistema de classificação, produz sistemas simbólicos de identificação e de exclusão, que recusam as características do outro, pelo facto de tais características não serem semelhantes às suas. Observamos, em muitas situações, como o encontro entre europeus e indígenas produziu esse choque, na medida em que o encontro com a diferença e com o desconhecido, a par do não-reconhecimento das diferenças, foi algo que instigou a violência. Como explica Laraia (2001), “o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, são o resultado da operação de uma determinada cultura” (p.36).

Consideramos também que a cultura implica, de certa forma, aquilo que vai talhando o sujeito, isto é, o modelamento do ser de acordo com os interesses do grupo do qual faz parte. As instituições sociais, bem como a família, a religião, a escola, os produtos da interligação das múltiplas identidades sociais, são ótimos exemplos desse processo de modelamento no universo contemporâneo, tendo a funcionalidade de produzir indivíduos aptos para o convívio social:

Homens e mulheres precisam de uma existência unificada. A sua participação numa cultura é um dos fatores que lhes proporciona o sentido de pertencer a algo. A cultura dá um sentido de segurança, de identidade, de dignidade, de ser parte de um todo maior e de partilhar a vida de gerações anteriores e também das expectativas da sociedade com respeito ao seu próprio futuro. (Santos, 2012, p.16)

Para Santos (2012), a cultura é uma vivência humana que pode estar contida na maneira com que se relaciona com o Homem, na sua individualidade, nos seus relacionamentos sociais e no meio em que vive. A cultura é tudo aquilo o que não é natureza, portanto, é tudo o que é produzido pelo sujeito. Com efeito, a cultura é tudo aquilo o que não é natureza, ou ainda, é tudo aquilo o que é construído ao longo dos tempos pelo ser humano. Podemos acrescentar, como imagem esclarecedora, que a terra é como a natureza e que o que se planta nela é a cultura. Esta é entendida como o desenvolvimento

intelectual, emocional, físico e social do ser humano, é a herança deixada pelos nossos antepassados, pois a cultura significa também que o Homem não apenas sente, faz e age com relação à cultura, mas também que o Homem pensa, age e reflete sobre a noção de tudo no universo.

A partir desta análise crítica e de algumas pesquisas, concordamos que a instituição de ensino brasileira está ainda aquém do que pode valer, e que os fatores que intervêm no sistema de ensino são múltiplos e complicados. Devemos salvaguardar que não pretendemos discutir aqui quaisquer características históricas da nossa inserção dependente do capitalismo internacional e suas relações no que concerne ao acirramento da desigualdade económica, social e educativa. Desta forma, portanto, a atual gestão da política económica e social reforça constrangimentos próprios ao modelo determinado, ou, ainda, interage determinadamente, a nosso ver, no contexto educacional.

É importante destacar a grande contribuição de Gramsci (1978) e a sua articulação acerca da conceção sobre a antropologia da cultura, debruçada sobre a problemática política das ideologias (cf. Durham, 1984; Maranhão, 1990, 1996, 2000). É através de Gramsci que podemos perceber a ideia de ideologia, na sua definição sociológica, como algo que diz respeito tanto aos padrões, ou aos valores socioculturais, quanto às implicações políticas inerentes à seleção destes mesmos modelos, ou até mesmo aos valores e aos modos de os disseminar. Defendendo este posicionamento, Silveira, Nader e Dias (2007) argumentam:

De um modo geral, a educação tem por finalidade proporcionar condições de entrada e de aumento de cidadania mediante métodos educativos, de sistematização das noções socialmente acumuladas pela humanidade. Tais noções são formalizadas no âmbito da escola, cuja função primordial é a construção de conhecimentos gerais que permitam aos educandos apropriarem-se dos bens culturais historicamente produzidos pela sociedade. (p.36)

Por isso, sistematizar e difundir os conhecimentos elaborados historicamente, dividi-los através de uma determinada sociedade, são papéis primordiais e sociais da instituição educativa. Portanto, os modelos educacionais mais comuns, especialmente aqueles que incidem internamente, estabelecem-se em dinâmicas de socialização da cultura.

Em nossa opinião, pode acrescentar-se que o sistema educativo deve constituir-se de métodos socializados, civilizatórios, orientados para a formação de indivíduos, incidindo no ponto de vista de estes se tornarem agentes de amparo e de assistência aos modelos de normatização social.

Convém realçar que a educação atua como uma instituição normalizadora dos padrões de sociabilidade, imprimindo e constituindo identidades sociais, procurando desenvolver cidadãos críticos e influentes numa sociedade. Uma educação exclusiva produz diálogo a partir de determinados

referenciais, entre eles a sua localização e a sua ordem social. Deste modo, podemos dizer que a instituição educacional, enquanto campo social produtor e reproduzidor de cultura, se estabelece como *locus* excepcionalmente fértil de um conjunto de atividades que, de uma forma organizada, contínua e ordenada, contribui para a formação do sujeito, situando-o frente ao universo social.

Apesar de haver tantos direitos consagrados, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) ajuda-nos a perceber que:

A escola, no âmbito específico da sua situação, pode contribuir para a realização de ações educativas que visem fomentar/estimular/promover a cultura dos direitos humanos mediante o exercício de práticas educativas de promoção e de fortalecimento dos direitos humanos no espaço escolar, ajudando a construir uma rede de apoio para enfrentar de todas as formas de discriminação e de violação dos direitos. (p.32)

Nas últimas décadas, o combate às atitudes, às condutas inflexíveis e preconceituosas contra grupos e indivíduos vulneráveis ou em situação de risco pessoal e social, pode ser incluído na escola, no seu currículo, na problemática da diversidade sociocultural do contexto escolar. Apesar de todos os progressos na escolarização, o ambiente educacional adota e desenvolve projetos e programas educativos e culturais em consonância com as redes de assistência e de proteção social, proporcionando a promoção de uma cultura, precavendo o confronto das diversas formas de violência existentes.

Portanto, a escola, antes de mais, é um lugar privilegiado de sistematização dos conhecimentos propostos através do meio social, praticando e ampliando a pedagogia da participação democrática, constituída no diálogo e na história que cada um traz consigo como marca identitária e valorativa, compreendendo conteúdos, processos, valores, hábitos e procedimentos direcionados para o entendimento, a solicitação e a defesa dos direitos humanos, ou seja, para a sua retaliação em caso de violação.

É importante referir que as mudanças e as intensificações experimentadas no contexto atual sobre as identidades fragmentadas, tal como referiu Hall (1987), mostram que “a escola se estabelece enquanto espaço multifacetado, necessitando adequar-se a uma nova realidade social de natureza multidisciplinar” (p.156). Deste modo, a sua proposta pedagógica deve estabelecer-se a partir da necessidade de uma convivência sã com a diferença na sua forma de ensinar.

Refere ainda aquele autor que podemos valorizar uma cultura escolar que exercite e propicie o protagonismo de crianças, dos jovens e adolescentes como sujeitos de direitos, colaborando para a sua construção e para a expansão das metodologias de cidadania coletiva e participativa.

Assim, pensamos que, e saindo desse pressuposto, as ações pedagógicas podem ser refletidas e desenvolvidas, levando em consideração a vivência do aluno, considerando toda uma pedagogia estabelecida a partir do diálogo, da participação em equipa. Por conseguinte, a pedagogia deve ser potenciada conforme a realização de encontros pedagógicos, de rodas de conversa, de discussões, de currículos de cultura e lazer, etc.

No entanto, esta proposta pode tornar-se inviável, se não se elucidar claramente sobre a socialização de uma cultura na instituição educativa e se não houver uma construção de espaços participativos, exclusivamente possíveis através da interatividade e participação dos seus agentes.

Em síntese, e tendo uma inerente função social, a escola precisa de defender o respeito na diversidade, propagar a tolerância, o fim do preconceito para com a diferença, a ampliação de projetos democráticos, levando em consideração as distintas formas de pensar, de agir e de sentir. Estes fatores são premissas indispensáveis para as boas práticas e para a *performance* do docente que tem em mente a conceção de uma cultura escolar alicerçada na experiência viva com a identidade e a diversidade cultural no contexto escolar.

CAPÍTULO 3: IDENTIDADE

3.1 O conceito de identidade cultural

No âmbito dos diferentes posicionamentos acerca da ideia de identidade cultural que estamos a discutir, precisamos de entender, de forma sucinta, como é que esta noção chegou a ser debatida tal como observamos na contemporaneidade. Uma ideia que não pode ser eximida deste contexto é o cenário da “crise das identidades”, apontado por boa parte dos teóricos revistos para este estudo.

É claro que, até certo ponto, a identidade, atualmente, surge voltada sobre uma visão agónica em que as confianças são fincadas no universo cartesiano (que foi questionando estas coisas) durante todo o período da modernidade. Tal discernimento possibilita-nos uma série de verdades apoiadas em Kellner (2001), quando explica:

A identidade na modernidade tornou-se crescentemente problemática e o assunto da própria identidade tornou-se por si só um problema. De facto, somente numa sociedade ansiosa com a sua identidade, poderiam surgir os problemas de identidade pessoal, ou autoidentidade, ou crise de identidade e tornarem-se preocupações e assuntos de debate. (p.143)

Ao refletir-se sobre as considerações de Kellner, pressupomos que a identidade é uma ideia que está centrada numa limitação. Podemos observar que outros autores, designadamente Hall (2002, p.9), Gomes (2003, p.211), Martin-Barbero (2005, p.288) e Bauman (2006, p.22) defendem que esta noção é importante para percebermos o que, de facto, a identidade cultural pode representar. Esta encontra-se num conflito de legitimação de narrativas e faz com que nelas exista atualmente uma nova forma, muito menos especializada, possibilitando uma vivência das várias identidades culturais, ou seja, sendo apenas um anexo de referências estáveis.

Em suma, discutir a identidade cultural é entender um período de transformação no qual o modernismo possa conviver com o clássico e a comunidade possa habitar com a coletividade. Percebe-se que não existe aqui a extinção de uma modalidade ultrapassada para dar lugar a outra, antes, sim, um facto que possibilita às diferentes temporalidades permanecerem num mesmo espaço e que estas possam ser observadas respetivamente pelas comunidades.

É claro que, até certo ponto, a noção de um entendimento dividido nas comunidades idealizadas tenta compreender esta experiência de forma essencializada, em que um período sucede a outro. Contudo,

Bruner (1991) refere que o novo e o clássico “coexistem como princípios antagónicos das modalidades culturais, uma em extinção e a outra em perpétua renovação” (p.25).

Entretanto, desse acontecimento resultou o inesperado privilégio de se debater a ideia de identidade no seio dos Estudos Culturais, com Stuart Hall, partindo das suas vivências como imigrante. Este autor e pensador iniciou a sua caminhada discutindo a raça, no término dos anos 70. Daí resultou que, na descrição dos anos 80, Hall continuasse o seu debate, direcionado, desta vez, para a etnicidade. O documento que trata da contribuição de Gramsci para os estudos da raça e de etnicidade, de 1985 (Hall, 2003), é um dos principais marcos deste momento de estudos. O espólio teórico deste pensador marxista foi importante para o entendimento de diversas situações e enquadramentos raciais e étnicos. Ainda existem dois escritos de Hall que podem ser elencados para o estudo da raça e da etnicidade: “Minimal selves”, de 1987, e “New ethnicities”, de 1989. Entretanto, há também o relato autobiográfico do autor no primeiro texto mencionado, no qual se fazem algumas referências sobre a identidade cultural. Ressalta-se ainda a década de 90, durante a qual o autor iniciou, efetivamente, a sua teorização sobre a identidade cultural com os escritos: *Identidade Cultural e Diáspora* (1996) e *Quem Precisa de Identidade?* (2000).

Em Escosteguy (2001, p.141), encontramos dois pretextos para o nascimento da identidade cultural como objeto de estudo do campo dos Estudos Culturais: (1) a desestabilização gerada pela modernidade e os debates acerca do cenário de crise moderna e (2) os processos de globalização que se intensificaram a partir das últimas décadas do século XX.

Foi a partir da obra *Identidade Cultural e Diáspora* que Stuart Hall apresentou um posicionamento direcionado para as identidades culturais. Apoiando-se numa perspetiva discursiva, individualmente centrada no texto, o autor desenvolveu uma experiência, tendo como matéria principal o cinema caribenho e o novo reconhecimento da população do Caribe. Sendo a população caribenha maioritariamente negra (Stuart Hall também), este estudo deu origem ao descobrimento de uma nova identidade oriunda do período pós-colonial.

Este histórico sociológico de Hall, agregado a uma boa parte dos seus escritos, bem como à entrevista concedida a Kuan-Hsing Chen – *A Formação de Um Intelectual Diaspórico* (Hall, 2003) –, marcou decisivamente a sua trajetória pessoal como jamaicano. Este autor apresenta-nos toda uma gama de reconstrução da identidade cultural caribenha (ampliada nestes estudos) que nos vai mostrando uma visão inovadora.

Daí que, neste tipo de discurso, exista a prevalência da sua análise, o que lhe permite não apenas a teorização, mas também uma reflexão produtiva sobre a sua própria experiência, adquirida através dos

seus conhecimentos diaspóricos. Além disso, no caso deste estudo, assistimos a um reforço do reconhecimento da região caribenha.

Interessa-nos, neste escrito, a ideia que Hall desenvolveu sobre a identidade cultural. Hall acrescentou várias ideias, que foram sendo debatidas no espectro dos Estudos Culturais. Considera-se, de forma primordial, o desenvolvimento das suas opiniões, segundo as quais a identidade cultural pode ser observada como uma “cultura partilhada”, em que o papel unificador, nos sistemas culturais, congrega os sujeitos sob uma mesma identificação com “quadros de referência e sentidos estáveis, contínuos, imutáveis por sob as divisões cambiantes e as vicissitudes da nossa história real” (Hall, 1996, p.68). Além do mais, essa primeira condição é idêntica ao cenário que possibilita a atividade das identidades nacionais e que apresenta uma característica de união e de oposição.

Parece haver uma situação essencialista na qual esta primeira noção está presente e que, apesar de racionalizar um quadro de referências fixas, está de acordo com Hall no que diz respeito ao advento dos movimentos sociais, das demonstrações raciais, étnicas e de género, como, por exemplo, o feminismo, o movimento de resistência negra e as demais representações sociais, que precisam de alusões fixas como condição para a sua sobrevivência.

Claro que não podemos abandonar o papel da identidade cultural sob uma expectativa unificadora como forma de existência de comunidades idealizadas.

Ressalta-se outro texto deste autor, intitulado “Que ‘negro’ é esse na cultura negra?”. Considera-se que Hall salientou a importância, em certa medida cautelosa, do essencialismo para que a situação racial fosse reconhecida. Assim, Hall (2003) argumenta o seguinte:

Tenho a impressão de que, historicamente, nada poderia ter sido feito para intervir no campo dominado da cultura popular *mainstream*, para tentar conquistar algum espaço lá, sem o uso de estratégias através das quais aquelas dimensões fossem condensadas no significante “negro”. Onde estaríamos, conforme Bell Hooks comentou certa vez, sem um toque de essencialismo ou sem o que GayatriSpivak chama de essencialismo estratégico, um momento necessário? (p.344)

Com efeito, assistimos a um discurso, para entender a identidade cultural, carregado de uma esperança. Apesar de aparecer ambivalente, como afirma Hall, tem uma aproximação com um viés essencialista. Consequentemente, as semelhanças encontradas nas referências fixas têm a função de formatar a identidade cultural, ou seja, as diferenças têm um papel importante nos sistemas de representação da coletividade.

A diferença é apresentada como sendo uma categoria central na construção das identidades culturais. Esta não possui a definição de uma simples oposição binária, é antes uma maneira mais complexa,

oriunda da categoria derridiana da *différence*. Considera-se que as diferenças nas identidades nunca estão completas – não se encerram em oposições fixas, mas sim ao nível da possibilidade em que a identidade cultural esteja sempre disponível para “outros sentidos adicionais e suplementares” (Hall, 2003, p.74).

Contudo, seguindo uma prática discursiva apoiada em Woodward (2000) explica-se que a diferença desempenha algumas atividades, como, por exemplo, as que permitam a criação de “sistemas classificatórios” (p.54) que admitem a construção de fronteiras peculiares entre as diferentes camadas sociais. Assim, o discurso da diferença fez como que uma oposição, claramente binária (herdada do estruturalismo saussuriano), resultasse no facto de as equipas poderem estabelecer parâmetros para o seu próprio prestígio.

Além do mais, apesar de um estilo ser idêntico ao outro, como mencionamos acima, existe uma aproximação de interdependência entre o essencialismo e as posições fundamentadas na diferença. Estas imprimem um carácter mais flexível à formação das identidades culturais. Com efeito, como reconhece Hall (1996):

As identidades culturais são pontos de definição, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história. Não uma essência, mas um posicionamento. Donde resulta haver sempre uma política da identidade, uma política de posição, que não conta com nenhuma garantia absoluta numa “lei de origem” sem problemas, transcendental. (p.70)

Tem-se feito um esforço para que o entendimento das identidades como um posicionamento seja, portanto, um caminho a considerar, que não cessa a ideia de uma percepção, não se estabelecendo, assim, um binarismo. Ou seja: compreende-se a existência de uma aproximação entre o essencialismo, importante para a sobrevivência das comunidades idealizadas, e o construtivismo, que entende a identidade cultural por meio da diferença através de uma afinidade dialógica que não é definida. Considera-se, portanto, que existem duas posições que estão sempre em foco nos debates sobre as identidades culturais: uma que essencializa as posições identitárias num quadro de referência fixo, e outra que constitui uma semelhança construtivista, com uma definição feita a partir de uma probabilidade das diferenças.

Observa-se que as escolhas identitárias são mais políticas do que antropológicas, mais “associativas”, menos designadas (Modoodet, Berthoud, Lakey, Nazroo, Smith, Virdee & Beishon, 1997). Contudo, as generalizações tornam-se muito difíceis diante dessa complexidade multicultural. O chileno Jorge

Larrain, observador arguto, adota uma ideia forte sobre a identidade cultural, tal como Stuart Hall (que vai reconhecer a sua trajetória de investigador ligado à formação dos Estudos Culturais britânicos).

Como argumenta Larrain (2000), as identidades culturais são construídas a partir das semelhanças entre o essencialismo e o construtivismo. Portanto, o autor solicita uma terceira categorização, fundamentada nas duas primeiras, denominada “histórico-estrutural”:

O construtivismo enfatiza a construção discursiva do caráter da identidade e, portanto, da sua abertura para qualquer mudança de identidade. Para estes eu deveria adicionar ainda uma terceira posição intermediária que, na falta de um nome melhor, eu chamei de histórico-estrutural. (p.37)

Torna-se evidente a posição essencialista de Larrain, o que teve uma posição de “neutralização” da cultura, garantindo uma perspectiva dividida historicamente que “constrói o passado com uma essência imutável”. Argumenta-se, então, que a posição construtivista, na compreensão do autor, foi censurada por ter uma atitude excessivamente discursiva, devido ao facto de esta se deter demasiado nos escritos, à facilidade do discurso e também ao poder exclusivo de estabelecer as comunidades imaginadas, descuidando-se de outras ações sociais.

Observa-se que a posição histórico-estrutural sugerida por Larrain (2003) “deseja estabelecer um equilíbrio entre as posições anteriores” (p.40). Percebe-se aqui a identidade como algo que está inteiramente em construção. Considera-se a identidade como sendo um processo discursivo, público, que compreende a importância das atividades do dia-a-dia dos agentes sociais e que implica uma ligação harmoniosa entre a esfera pública e a esfera particular.

Da mesma forma, este autor não elimina, da noção de identidade, uma posição; porém, pode-se considerar que o estruturalismo, ao analisar as situações históricas e sociais dos indivíduos, o faz.

Até aqui, as discussões parecem ser bastante abstratas. Para dar algumas indicações sobre como se aplicam a uma situação completa do que está em debate nesta pesquisa de noções sobre a identidade cultural, vamos seguir com Denis Cuche. Este pensador faz uma comparação entre as visões discutidas até ao momento, discernindo sobre a identidade cultural. Alistam-se estas ideias com os posicionamentos de cultura sobre a qual estamos a tratar, existindo uma ligação direta destas com a identidade.

Cuche (1999) argumenta que a cultura “pode existir sem a consciência de identidade” (p.176). Assim, podemos acrescentar: uma identidade cultural não pode nascer sem um princípio cultural. Por outras palavras, a identidade cultural é percebida, também, pelos processos conscientes de conexões (modelos), distribuídos por oposições binárias, ao passo que a cultura é um sistema inconsciente.

A ideia de identidade está vinculada à informação cultural que determina o essencialismo e o construtivismo. Neste entendimento, Cuche (1999) justifica-se da seguinte forma:

Há uma estreita relação entre a concepção que se faz de cultura e a concepção que se tem de identidade cultural. Aqueles que integram a cultura como uma “segunda natureza” que recebemos de herança e da qual não podemos escapar, concebem a identidade como um dado que definiria de uma vez por todas o indivíduo e que o marcaria de maneira quase indelével. [...] Numa abordagem culturalista, a ênfase não é colocada sobre a herança biológica, não mais considerada como determinante, mas na herança cultural, ligada à socialização do indivíduo no interior de seu grupo cultural. (p.179)

Como observou Zygmunt Bauman, partindo da sua visão da “modernidade líquida”, encontramos uma ambiguidade entre as duas concepções apontadas. Assim, considera-se a liquidez da modernidade tardia, proclamada por Bauman, ou talvez a experiência de um período pós-moderno, enunciada por teóricos como David Harvey (1992), Frederic Jameson (1997) e tantos outros.

Nas suas muitas variantes, os protagonistas defendem uma posição agônica de “mal-estar”, que não se sente de todo confortável para discutir uma identidade cultural fragmentada que favoreça uma posição dialógica de abertura e de constantes mudanças. Na verdade, as experiências essencialistas vivenciadas pela exacerbação das identidades nacionais, estritamente proferidas pelo autor, não são uma postura “malvista”. Com efeito, aponta Bauman (2006):

O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo. Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e promoções vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente “nem-um-nem-outro”, torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente. Na nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, “estar fixo” – ser identificado de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto. (p.35)

Contudo, e apesar de toda a variedade de debates, estas situações são efetivadas a partir de um ponto de vista, pois Bauman esclarece que as identidades culturais operam a partir de um panorama de conflitos e de dúvidas. Trata-se de um processo em que o autor explica, de forma bem sucinta, esta perspectiva agônica das identidades. Ao levantar sucessivas questões, este pensador consegue assinalar, em todos os momentos, um comportamento essencialista que, durante os debates sobre as identidades nacionais, se encontra em crise, existindo uma noção fragmentária de identidades excessivamente alicerçada no presenteísmo e em visões efêmeras oriundas da “modernidade líquida”.

Como tentamos demonstrar durante a nossa discussão, Douglas Kellner, na sua pesquisa denominada *A Cultura da Mídia*, apresenta uma análise sobre o modo como as identidades são construídas na cultura pós-moderna. Este autor faz um trabalho crítico a partir de alguns escritos mediáticos oriundos de propagandas, filmes e programas de TV, com o intuito de perceber o desenvolvimento das identidades culturais resultantes desta cultura mediática. Questiona o autor qual será o entendimento que os documentos apresentam sobre a identidade cultural, tendo o objetivo de compreender a importância destes textos como influência na formação da identidade cultural.

Kellner (2001) faz um paralelo entre o essencialismo e o construtivismo. O autor analisa essas duas perspectivas a partir do tempo moderno, argumentando que “o essencialismo tem sido rejeitado pelas teorias pós-modernas que estão encarregadas de problematizar o construtivismo” (p.298). Com efeito, o desejo de Kellner é o de entender como a identidade é essencialmente distinta na era pós-moderna e, portanto, como se pode estabelecer uma distinção entre estes dois momentos.

O propósito deste estudo é o de explorar algumas das situações relativas à identidade cultural e o de compreender a escolha efetuada pela concepção construtivista, que se encontra cada vez mais disponível às influências dos *media*, de maneira particular, como demonstra Kellner (2001):

É assim que a propaganda, a moda, o consumo, a televisão e a cultura dos *media* estão constantemente a desestabilizar as identidades, contribuindo para produzir outras mais instáveis, fluidas, mutáveis e variáveis no cenário contemporâneo. No entanto, também vemos em funcionamento os implacáveis processos de mercadorização. A segmentação do mercado em diversas campanhas e apelos publicitários reproduz e intensifica a fragmentação, desestabilizando as identidades às quais os novos produtos e as novas identificações estão tentando devolver estabilidade. (p.329)

Desde então, no que diz respeito às identidades, este entendimento possui uma conotação de “mercadorização” no âmbito da noção construtivista. Deve-se ter a necessidade, no que diz respeito à fragmentação, de se reconstituir alguns referenciais estáveis do essencialismo. Com efeito, este cenário e todo o seu referencial, devem ser reconstituídos no mesmo espaço, onde há uma preferência radicalmente construtivista da identidade cultural.

3.2 Identidade cultural

A nossa discussão procura problematizar a introdução dos Estudos Culturais para melhor compreendermos as identidades culturais como sendo um modelo de desmistificação de uma cultura.

Este é um argumento central em Mattelart e Neveu (2004) que enfatizam o “enraizamento económico-político da cultura por meio de uma leitura genealógica” (p.10).

De certa forma, essa expectativa pode libertar-nos de velhas compreensões centralizadoras da cultura e também da própria noção de hegemonia cultural, visto que as discussões teóricas atuais surgem da centralidade da cultura como algo que se transforma quotidianamente. Como explica Hall (2003):

A cultura é uma produção. Tem a sua matéria-prima, os seus recursos, o seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo está em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é capacitar-nos, através da cultura, de nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas aquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, as nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar. (p.43)

A opinião que Hall defende no que diz respeito à cultura não ser uma questão ontológica, o “ser”, mas antes um “tornar-se”, é importante para entendermos que os estudos das identidades culturais são um conjunto de expressados/exprimidos dentro do advento das tradições. Hall muda para uma nova forma de o sujeito se localizar, de modo a que este se lance num sentido mais amplo, num modelo de transformação em que novas ideias, novos entendimentos e diferentes aberturas proporcionem o aparecimento de novos indivíduos.

É importante ressaltar as tendências que nos permitem refletir sobre o caminho que trilhamos diante das nossas tradições e compreender que esta direção está a ser marcada a partir das influências do dia a dia. Assim, a “ação” implica um renovar-se a partir das discussões oriundas das afirmações das lembranças e das novas maneiras de idealizar contemporaneamente as manifestações socioculturais.

Atualmente, com o advento da globalização, têm-se despertado novas discussões académicas e várias indagações sobre a cultura. Rego (2012) afirma:

A cultura é perspectivada como uma das atividades mais importantes das sociedades contemporâneas, não apenas pelo acervo inesgotável de conhecimento que é regado, mas também porque a cultura é a marca identitária de uma cidade, de um povo e de uma nação, nesta «aldeia global» que estamos a construir. (p.5)

Ressalta-se aqui que a cultura é um sinónimo de desenvolvimento económico, de serviço, de novidade, de empreendedorismo, em suma, de uma nova visão que vai colaborar e afirmar a natureza de um

povo, das suas comunidades e que irá, certamente, contribuir e projetar as manifestações culturais para o mundo.

A ênfase dada é que, neste momento, estão a ser avaliados – de facto estão em efervescência – os modelos culturais tradicionais. Estes encontram-se num processo de mutação das identidades, prosseguindo o curso das vivências efetivamente inseridas num sistema de transformação e de formação cultural em que não há mais restrições, nem de momento nem de espaço. Como sublinha Hall (2003):

As identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão a naufragar nos rochedos de uma diferença que prolifera. Por todo o globo os processos das chamadas migrações livres e forçadas estão a mudar de composição, diversificando as culturas e pluralizando as identidades culturais dos antigos Estados-nação dominantes das antigas potências imperiais e, de facto, do próprio globo. Os fluxos não regulados de povos e de culturas são tão amplos e tão irrefreáveis quanto os fluxos patrocinados do capital e da tecnologia. (p.44)

A identidade, de acordo com esta conceção sociológica, passou a ser examinada a partir de um modelo migratório de culturas, permitindo, principalmente, a diminuição da afinidade momento/ambiente, como comenta Anthony Giddens no seu livro *A Constituição da Sociedade*.

Lembremos que o modelo migratório se acomoda de forma precisa para apresentar modelos de classificação, percebendo-se, desta forma, como as identidades se estabelecem nesse sistema. Para os propósitos desta exposição, a autora Kathryn Woodward, ao escrever uma introdução concetual sobre a ligação entre a identidade e a diferença, enfatizou os aspetos da migração para compreender a formação da identidade cultural. Woodward (2000) lembra-nos que “a migração produz identidades plurais, mas também identidades contestadas num processo que é caracterizado por grandes desigualdades” (p.21).

De certa forma, os intentos das culturas aproximam-se, diminuindo as disparidades entre tempo e espaço, que se iniciam durante as flexibilidades das relações dos sujeitos, ou seja, na “modernização das instituições” (Giddens, 2002, p.19). Por outras palavras, esta ligação recomenda um modelo irreversível de fluidez das culturas que estão sendo desenvolvidas e também o estreitamento das sociedades, colocando-se em ênfase a adaptação do Homem com os sujeitos, examinando-os como seres que se localizam no meio de um campo socialmente cultural e indeterminado.

De forma semelhante, Hall (2006) discute a importância do papel da tecnologia para o assédio diante das identidades tácitas. Este autor caribenho mostra-nos como o conflito da globalização está a fazer entrar em mutação as identidades culturais nacionais, a etnia, o género, a raça, a forma. Hall discute o

facto patente que nos diz que os declínios da globalização estão a dividir as regulações culturais das identidades, dando assim lugar ao surgimento de uma “crise de identidade”.

Os padrões subjacentes a um modelo de inquietação com os controlos e ingerências da globalização na ideia de cultura são uma das preocupações saídas das discussões das Ciências Sociais nos últimos milénios. A ênfase dada aos debates decorre da importância de se repensar a cultura no meio de um modelo proposto, oriundo da globalização, caminhando, assim, para a compreensão da cultura como uma fabricação de massa, proveniente e fruto das influências apontadas por Mattelart (2004), que se dominaram “indústrias culturais”.

Aqui, então, a despeito do surgimento da modernidade, observamos a massificação das culturas introduzidas através da indústria cultural, prosseguindo num caminho acelerado de conhecimentos e de difusão de informação que, em determinada ação natural, vai mudando as identidades. Surgem, assim, novos métodos de imaginar e de experiência. Esses fatores são qualidades indispensáveis para o entendimento dentro do universo social.

Além dos universos intelectuais e conceituais totalmente distintos, Anthony Giddens (2002), na apresentação do seu livro *Modernidade e Identidade*, chama-nos a atenção para essa situação, afirmando que “a modernidade altera radicalmente a natureza da vida social quotidiana e afeta os aspetos mais pessoais da nossa existência” (p.9). Numa altura em que é importante justificar as mudanças rápidas e irrefreáveis do meio social, no decorrer de um dia a dia em que, cada vez mais, se realiza o pensamento que altera os aspetos peculiares de cada sujeito, as identidades permanentes vão irremediavelmente fragmentar-se.

Assim, Giddens (2002) observa as situações da globalização no mundo, ficando patente uma passagem em que compreendemos as distâncias e as ingerências que a modernidade dinamiza. Neste sentido,

A modernidade deve ser entendida num nível institucional; mas as transformações introduzidas pelas instituições modernas entrelaçam-se de maneira direta com a vida individual e, portanto, com o eu. Uma das características distintivas da modernidade, de facto, é a sua crescente interconexão entre os dois “extremos” da extensão e da intencionalidade: influências globalizantes de um lado e disposições pessoais do outro. (p.9)

Também aqui é importante perceber que a qualidade é um aspeto marcante na compreensão da globalização, enfatizando-se a relação existente entre instituições e identidade pessoal, existência individual e grupo, controlos globalizantes e acomodações pessoais; misturam-se todos numa inclusão

direta de aproximação dos condicionantes: micro e macro, pessoal e grupal, local e global, como bem demonstra Giddens.

Ainda assim, importa pensar melhor sobre o domínio da globalização nas identidades culturais, no sentido em que a globalização é, portanto, um procedimento de complexidades com algumas incoerências, em que a cultura pode ser observada como uma influência política que segue uma análise da cultura como simultaneamente uma ação social de poder.

Neste sentido, a totalidade cultural e a influência do processo de globalização apresentam um conjunto de estruturas da identidade individual que é entusiasmada com a força da modernidade procedente das instituições. Porém, estas são estabelecidas através da internalização, com o intuito de reconhecer o “eu”. A ligação do “eu” transforma-se a partir da noção de que, segundo Giddens (2002):

O ‘eu’ não é uma entidade passiva, determinada por influências externas; ao forjar as suas autoidentidades, independente de quão locais sejam os contextos específicos da ação, os indivíduos contribuem para (e promovem diretamente) as influências sociais que são globais nas suas consequências e implicações. (p.9)

Assim, observamos a insistência de continuarmos a trilhar o espaço social das identidades pessoais, que não parecem ser mais como algo de inerte na sociedade moderna. A partir dessa ideia, conseguiremos traçar um perfil e analisar todo o tipo de identidades como um espaço caracterizado pelas diferenças.

Referindo especificamente as últimas décadas, temos observado grandes mobilizações sociais (negros, indígenas, feministas, identidade de género e tantos outros...), que surgem de questões identitárias relevantes para a construção das suas singularidades e tendo em vista a reivindicação de benefícios sociais e políticos historicamente negados.

Estamos, portanto, perante fenómenos que pareciam estar radicalizados, como os nacionalismos, os regionalismos, os fundamentalismos, os racismos, os chauvinismos, e tantas outras discussões que se baseiam nas identidades culturais. Observamos que estas palavras se têm tornado acontecimentos não muitos raros no mundo de hoje.

Assim, no próprio contexto de todos esses movimentos sociais das denominadas minorias culturais e étnicas, bem como de outros fenómenos aparentemente superados, tem-se levantado a problemática das identidades culturais no topo das preocupações académicas: sociólogos, filósofos e educadores estão à procura de compreender como se processa a formação e a transformação das identidades culturais.

Qualquer reflexão realizada sobre a ideia de identidade cultural torna-se uma das mais importantes para refletir e analisar os fenômenos socioculturais da contemporaneidade. Esta perspectiva é, de igual modo, basilar, ou seja, há necessidade de uma constante reflexão e análise das proposições teóricas que se baseiam nas interpretações destes fenômenos.

Para acompanhar as mudanças nas estruturas das sociedades, todo o processo de mutação e de fluidez da modernidade fez com que a noção de identidade ultrapassasse, cada vez mais, o campo da lógica e da metafísica, para se tornar algo de mais existencial, psicológico, sociológico e, portanto, antropológico. Como bem recorda a filósofa argentina Giorgis (1993), “uma identidade autorreferencial, construída sobre os princípios de uma lógica abstrata, não pode dar-se conta das mudanças e das diferenças socioculturais” (p.5).

Devemos ainda ter em conta que a ideia de identidade da lógica formal e da metafísica não deixa de ter a sua legitimidade. Efetivamente, a proposta que coloca a identidade como sendo a qualidade do semelhante, em que o sujeito é igual a si mesmo, tem no campo filosófico ainda a base teórica da equidade. Por sua vez, no estudo do real sócio-histórico-cultural, no qual a dinâmica da transformação se torna o elemento fundamental dos acontecimentos, vislumbramos que essa perspectiva deve ser relativizada em alguns casos.

Desta forma, pensamos que, portanto, no campo da análise em que a cultura é compreendida como sendo uma realidade dinâmica, não estática e sempre mutável, o conceito de identidade pode ser visto como uma característica do que permanece tal e qual como é, ou seja, algo percebido como sendo múltiplo. Assim, não haveria conta de comentar os fenômenos que se constroem no mundo sociocultural, caracterizado através da dinâmica das construções simbólicas fluidas, que são oriundas das lutas de representações (Chartier, 1990) que distinguem, simbolicamente, a identidade e demarcam o poder de inclusão ou de exclusão. Neste contexto, o entendimento dos objetivos da cultura e a noção de identidade não vêm admitindo a definição de idêntico, de semelhante, mas sim do que é contraditório, múltiplo e variável.

Essa perspectiva implica que a substituição da ideia de identidade – que surgiu dentro da reflexão filosófica – se tornasse uma ideia mais antropológica. Isso aconteceu em resultado da própria antropologização das ciências humanas, que vem acontecendo durante os últimos 25 ou 30 anos (Devez Valdez, 1996).

No entanto, esse facto fez com que a ótica da análise cultural se concretizasse e que, portanto, a definição de identidade, através desta perspectiva antropológica e cultural, se tornasse cada vez mais importante no seio das ciências humanas. Observa-se ainda que as ciências humanas, ao

aproximarem-se da antropologia cultural, colocam em suspensão analítica as considerações das ciências antropológicas, e, portanto, a partir daí, releem estas mesmas opiniões.

Como assinala Castells (1999), “entende-se por identidade a fonte de significado e experiência de um povo” (p.22). Assim, faz todo o sentido percorrer os caminhos da maioria dos cientistas sociais. Oliveira (2004) explica que a identidade cultural pode ser uma espécie de “sentimento de pertencimento” (p.139).

Entendendo o conceito de identidade cultural, entendemos também, portanto, que, em muitos casos, pode ser observada a importância dos seus significados e conhecimentos para uma nação. No entanto, como reconhece o próprio Castells, no seio da cultura de uma mesma população, podem existir várias identidades que se harmonizam e se conflituam entre si. Por outro lado, se existe mais de uma identidade, podemos pronunciar os seus significados e as práticas de uma sociedade – usando o plural –, e menos em significado – usando o singular.

De qualquer modo, sabemos, certamente, que apenas por intercessão de uma informação que entenda esta pluralidade de definição e experiências é que podemos perceber a complexidade do real sociocultural. Isto é, obviamente, um facto no qual é inegável a identidade cultural, ou seja, esta é um anseio de pertença; portanto, esta proposição, por si só, não consegue comentar os fenómenos das identidades na alta-modernidade. Aqui, como em outros aspetos, as atenções no processo de construção das identidades observam que as emoções de pertença a uma nação, cultura, nacionalidade, Estado, crenças, grupos sociais (e outras formas de identidade cultural) quase sempre denotaram e conotaram o não-pertencer a outro.

De tal maneira é assim que a identidade cultural se faz, decisivamente, na alteridade. Pode compreender-se este mecanismo concetual de alteridade ou de autoridade, pois todo o ser social recebe influência mútua de outras camadas sociais. Observa-se que não são poucos os autores que defendem esta hipótese. Como demonstram Hall (1997), Woodward (2000) e Silva (2000), a identidade cultural não é autorreferencial, como se imaginava que seria; portanto, a identidade cultural é relacional, já que surge e se desenvolve na relação com o outro. Com efeito, somente asseveramos quem somos e a que grupos pertencemos (país, Estado e género), quando existe um ‘não-nós’ e um ‘outro’ que faz parte dos nossos. Interessa-nos confirmar, por exemplo, a nacionalidade brasileira frente a um estrangeiro, caso contrário essa afirmação seria totalmente carente de sentido. Portanto, identidade e diferença são indissociáveis. Observa-se ainda que, sem haver diferença, não existe identidade.

Ora, uma vez que a situação *sine qua non* para existência da identidade é existir a alteridade, percebemos assim, portanto, que a construção da identidade cultural pode ser entendida e avaliada como um processo integrado numa dinâmica ligada à identidade e à diferença. Neste sentido, Giorgis (1993) defende o conceito de que, para considerar os fenómenos sociais que impliquem relações identitárias, seria mais importante discutirmos sobre o processo de identificação e de diferenciação.

Esta perspetiva evidencia a noção de dinâmica, de animação, de transformação (que é oportuna aos fenómenos identitários) e asseveramos a situação relacional permanente nas construções das identidades.

Por outro lado, deve ser destacado que o exterior exerce um papel fundamental na construção da nossa identidade. O exterior está sempre presente no nosso ideário e é conduzido através da cultura. Observando esta nova compreensão, a identidade é o que nos distingue dos outros, ou seja, é o que nos caracteriza como sujeitos e como grupo social. Portanto, a identidade é concetualizada pelas atividades que exercemos e é motivada pelas condições sociais decorrentes da produção da vida material.

No âmbito específico deste estudo, quando nos referimos à identidade cultural, mencionamos o sentimento de pertença a uma cultura nacional, aquela cultura familiar que observamos ao longo de nossas vidas. Com isto quero dizer que esta identidade não é uma identidade natural, geneticamente herdada; é antes, e portanto, construída. Hall (1999) assinala que “uma cultura nacional é discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto as nossas ações, quanto a conceção que temos de nós mesmos” (p.50).

Em particular, nesta altura, à medida que o universo moderno se torna cada vez mais complexo, surge a nova consciência de que inexistia esta essência interior do sujeito que originava a sua identidade. Neste contexto, o sujeito não é independente e autossuficiente; é, antes, formado na relação com outras pessoas que lhe medeiam os valores e os símbolos – a cultura. Contudo, o entendimento do que é a identidade é formado na interação entre o sujeito e as comunidades. Ressalva-se que esta é a noção sociológica dos sujeitos.

Como consequência, as sociedades modernas distinguem-se, essencialmente, por serem grupos de transformações constantes e rápidas. O modelo sociológico interativo é um produto da primeira metade do século XX, momento em que se iniciou o pedido de transformações estruturais e institucionais.

A ideia de um sujeito contendo uma identidade integrada e imutável é ponderada. Pensamos, portanto, que esta passa a ser definida historicamente, e não biologicamente. Nesse contexto, o sujeito passa a assumir identidades diferentes em distintos períodos da vida.

Em consequência disso, há uma espécie de perda de um sentido de si, a que Hall chama “crise de identidade”. Observa-se, por intermédio das ideias deste autor, que esta crise aparece como fazendo parte de um processo mais amplo de transformação, que vai deslocando as estruturas e os processos centrais das camadas sociais modernas, pulsando e alterando os quadros de referência que as pessoas demonstravam ter na ancoragem estável do universo igualitário. Hall (1999) diz-nos:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e de representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade descontente e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar. (p.13)

Cabe, porém, lembrar que as transformações ocorridas nos mais variados postos de trabalho do Homem fazem com que se instaure, na identidade dos sujeitos, uma instabilidade instigante, com tendência a crescer. As sociedades do passado tinham uma estrutura determinada, firme e tranquila. No entanto, é possível dizer que este contrário da sociedade moderna se despedaça dentro das paisagens culturais. Conceitos como camadas sociais, género, sexualidade, etnia, raça, nacionalidade tendem a tornar-se híbridos, vagos, líquidos.

Portanto, a identidade social deve ser compreendida como a forma como os sujeitos se percebem dentro da sociedade em que vivem e como entendem também os outros. Na área das identidades sociais, Bradley (1996) sublinha:

A identidade social refere-se ao modo como nós, enquanto indivíduos, nos posicionamos na sociedade globalizada em que vivemos e quanto ao modo como percebemos os outros, posicionando-nos. As identidades sociais provêm das várias relações sociais que as pessoas vivem e nas quais se engajam. (p.24)

No entanto, pode dizer-se que esta perspetiva de um universo globalizado, como consequência de inter-relações sociais e culturais, é que será estabelecida, ou (re)construída na opinião que formamos sobre a identidade cultural na pós-modernidade.

É também possível dizer que concetualizar a identidade torna-se necessário para que as pessoas possam entender a sua funcionalidade. Destaca-se ainda que, nos tempos pós-modernos, não existe identidade fixa, eficaz, mas esta é tida como instável, formando-se e modificando-se na mesma proporção das transformações tecnológicas. Como consequência da velocidade a que os sistemas culturais se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade de identidades possíveis. Observa-se que as formas de vida em ação através da modernidade rompem com o passado,

substituindo-o por uma pluralidade de centros de poder. Portanto, não há mais nenhum princípio único, causa ou lei. A população é diariamente “descentrada”, como bem salienta Hall (1998) ao afirmar:

A identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através dos processos inconscientes e não é algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo de ‘imaginário’ ou fantasiado sobre a sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo de ‘sempre’ ir sendo formada. (p.38)

Destaca-se a compreensão de Hall sobre a identidade, principalmente quando o autor confirma que esta é sempre inacabada. A sua transformação acontece sempre motivada pela ciência e pela tecnologia. Portanto, o que pode ser hoje e amanhã, não pode ser mais sucessivamente. Este pensamento é confirmado por Castells (1999) que refere que “o Homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam” (p.26).

Abre-se, assim, a possibilidade de conhecermos a noção que nos fala sobre a identidade. O resultado de tudo isso, também questão para as futuras gerações, é a possibilidade de se comunicar através da tecnologia moderna como se estivéssemos convivendo lado a lado, influenciando e sendo entusiasmados pelo progresso. Como sublinha Hall (1998):

As culturas nacionais, ao produzirem sentidos sobre a nação, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam o seu presente com o seu passado e as imagens que dela são construídas. (p.51)

Percebe-se que as culturas nacionais são comparações e reproduções emitidas pelos discursos, através das histórias e das lendas que se aproximam dos sujeitos de uma pátria. Cada grupo social tem a sua própria identidade, a qual está em permanente mudança. Cabe, porém, lembrar que as identidades nacionais se vão transformando e vão sendo incentivadas pelas mudanças dos seus grupos sociais, ou seja, a identidade não deixa de ser construída na interação entre o eu e a sociedade, construindo, assim, de tempos a tempos, uma nova realidade que pode ser a sua essência interior. Efetivamente, as identidades são estabelecidas através das interações sociais, dependendo da existência dos seus grupos.

Contudo, as identidades são admitidas de forma diferente e em momentos distintos. A possibilidade de pensarmos que temos uma identidade desde o nascimento até ao término das nossas vidas ocorre

porque estabelecemos um determinado conto sobre nós mesmos, uma determinada narrativa e perspectiva, que vamos contextualizando nessa união eu–sociedade.

Neste esforço, Hall (2006) explica-nos que “o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos nas nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (p.12). Porém, é importante lembrar que o texto discutido aponta para a pós-modernidade, indicando uma vasta transformação no campo da identidade. Efetivamente, esse modelo estaria, como demonstrou o autor, intimamente ligado ao caráter da modernidade, sobretudo daquela que se identifica através da globalização. Este fenómeno está associado à própria essência social, pois esta não é um todo unificado, sendo invariavelmente descentralizada e desarticulada pelas forças que lhes são exteriores. Vale a pena lembrar que Stuart Hall procura identificar as principais transformações que aconteceram nos sujeitos e nas identidades modernas. Porém, o que antes era denominado como Eras Modernas, em que o sujeito se deparava com a sua identidade ancorada em apoios estruturais, deixa de ter incidência por causa da modernidade e da sua inerente capacidade de fragmentação das identidades. Outro ponto importante que nos parece crucial nesta discussão é que o fenómeno da globalização – e as suas consequências mais próximas (entendimento espaciotemporal, rapidez dos processos globais, diminuição das distâncias, etc.) – faz-nos observar que as identidades culturais e nacionais prosseguem um processo de deslocamento e de fragmentação. Como defende Hall (2006):

Quanto mais a vida se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens dos média e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem flutuar livremente. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de “supermercado cultural”. (p.75)

É interessante observar que todo este processo não apareceu sem que houvesse uma contrapartida, pois aquelas tendências que foram discutidas a favor da homogeneização cultural foram adversas à pretensa fragmentação global.

Convém ainda lembrar que, embora o seu efeito possa ser incoerente, a globalização acaba por ter força para poder refutar e desarticular as identidades centralizadas, fechadas em torno de uma cultura nacional, passando a praticar toda a sua influência pluralizante sobre as identidades, tornando-as cada vez mais distintas.

Além disso, é pertinente salientar que os cenários da globalização não apontam para um sistema governado e centralizado a partir de vários critérios. Ressalta-se ainda que estes não admitem o custo da homogeneização das diferenças.

Na perspectiva de discutir e refletir sobre os problemas que têm estado entre os maiores desafios e incoerências do movimento globalizado, convém referir que é o regime de repartição dos recursos socialmente relevantes para os diversos grupos que clamam por inclusão, integridade e consideração, que pode produzir uma tolerância ativa das diferenças, no contexto de uma “consciência possível” da comunidade nacional, da cultura regional e local. Desta forma, portanto, pode assumir-se, de uma vez por todas, que nunca mais será possível suportar todas as injustiças.

É preciso enfatizar que o pluralismo significa um entendimento geral, uma nova maneira de se ser comunidade plena, que será, cada vez mais, um espaço de emergência de demandas, em que não só se propagam as injustiças passadas, mas também, juntamente com estas, a exclusão sobre a qual se ajusta toda a ordem social.

A propósito do assunto, Bhabha (2003) destaca, na sua obra *O local da Cultura*:

A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. O direito de se expressar a partir do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; de se reinscrever através das condições de contingência e contraditoriedade que presidem sobre as vidas dos que estão “na minoria”. O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais comensurais na invenção da tradição. (p.2)

Além disso, é importante salientar que as diferenças trazem sempre no seu âmago conflitos sociais que resultam em crises de personalidade, que se expandem na sociedade e no fenómeno da globalização. Podemos perceber, desta forma, que o mundo pós-moderno é constituído por grandes transformações, que criam sucessões de identidades que fazem a população levitar, como se perdesse, muitas vezes, os fundamentos.

Percebe-se ainda que nada mais é garantido e categórico, ou seja, tudo é efêmero e passageiro. É importante frisar que a mundividência em que existimos é fruto da globalização, como explica Bhabha (2003):

A significação mais ampla da condição pós-moderna reside na consciência de que os “limites” epistemológicos daquelas ideias etnocêntricas são, também, as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes – mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidades policiadas. Isto porque a demografia do novo

internacionalismo é a história da imigração pós-colonial, as narrativas da diáspora cultural e política, os grandes deslocamentos sociais de comunidades camponesas e aborígenes, as poéticas do exílio, a prosa austera dos refugiados políticos e económicos. (p.24)

Refletir sobre o pensamento de Bhabha é perceber, também, que o percurso humano demonstra ainda um grande caminho a percorrer para que a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres seja uma realidade. Ou seja, nota-se ainda a superioridade masculina paternalista, que impede as mudanças necessárias para que tal aconteça. Com estas reflexões, para celebrar as igualdades entre mulheres e homens, muitas dificuldades devem ainda ser superadas, assim como as diversidades, políticas, económicas e sociais.

Como podemos perceber, o racismo é, essencialmente, uma descrição imperfeita da verdadeira identidade. Diante de tal complexidade, é importante superar e investigar a dinâmica da ação racista. É necessário, para tal, imaginar uma identidade histórica sensata dentro do universo da cultura étnica e racial.

É interessante observar que os paradigmas do desconhecido não se podem restringir ao analisar o socialmente estabelecido, mas sim ao fazer-se uma proposta de exploração daquilo que ainda não foi construído. Nesse tipo de discurso, pode-se construir a diferença que pode tornar-se distinta. Essas constatações são feitas também por Silva (1999), ao observar que “é preciso romper a sexualidade e a homossexualidade, questionando os processos institucionais e discursivos para alcançar uma metodologia de análise e de compreensão do conhecimento e das identidades sexuais” (p.109).

Podemos perceber que as diferentes identidades culturais são concentradas pelos indivíduos e que se tornam imprescindíveis para as identidades sociais. Diante do panorama contemporâneo, e enquanto a cultura permanecer na esfera dos processos inconsiderados, tudo será necessariamente fundamentado em obstinação.

3.3 Identidade e diferença

Este estudo mostra que a identidade e a diferença estão estreitamente ligadas a sistemas de significação. A identidade é um significado atribuído cultural e socialmente. A teoria cultural recente expressa essa mesma ideia, ao falar do conceito de representação. Para a teoria cultural contemporânea, a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação.

A ideia de representação tem uma longa descrição, o que lhe confere uma multiplicidade de significados. Esta narração desloca-se da história da filosofia ocidental, segundo a qual a noção de representação está ligada à pesquisa de formas apropriadas de se tornar o "real" presente – de apreendê-lo o mais fielmente possível por meio de sistemas de significação. Nessa história, a representação tem-se apresentado em duas dimensões – a representação externa, por meio de sistemas de signos como a pintura, por exemplo, ou a própria linguagem; e a representação interna ou intelectual – a representação do "real" na consciência.

Contudo, onde existe diferenciação – portanto, identidade e diferença – aí está também presente o poder. Como reconhecem Silva e Hall (2014), “a diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas” (p.81).

Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela mantêm uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir ("estes pertencem, aqueles não"); demarcar fronteiras ("nós" e "eles"); classificar ("bons e maus"; "puros e impuros"; "desenvolvidos e primitivos"; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”).

Podemos dizer que os Estudos Culturais contemporâneos refletem a cultura e são percebidos como um centro de debate e de estudo dos fenômenos sociais determinantes na forma de vida das pessoas. Isto defende Hall (1997), em função dos sentidos apresentados pelos indivíduos em relação às ações alcançadas pela sociedade, ou seja, pelos grupos na sociedade. Contudo, os sujeitos são percebidos como seres interpretativos, instituidores de sentidos, capazes de nomear códigos que dão sentido(s) às ações.

Contudo, é evidente que o conjunto criado através das ações e pelos códigos que permitem compreender os significados e as ações alheias, algo no seu conjunto, constitui o “cultural”. Desta forma, todas as ações sociais são culturais, uma vez que, e como sublinha Hall (1997), “expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação” (p.16). Além do mais, encontramos uma noção semelhante em Richard Johnson, ao reconhecer a polissemia da noção de cultura. Este autor prefere nomear “termos-chave”, como *consciência e subjetividade*, ou seja, entre estes termos podemos encontrar o centro de atuação dos Estudos Culturais.

Devemos observar aqui que Stuart Hall (1932-2014), um jamaicano que se radicou na Inglaterra a partir de 1951, foi um dos principais coordenadores do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS). Este centro é o núcleo de fundação institucional dos Estudos Culturais na Inglaterra,

movimento que teve a participação de alguns mentores de prestígio, como Raymond Williams, Richard Hoggart e Edward Thompson.

A introdução, no contexto de origem dos Estudos Culturais, ao estudo das identidades (um dos principais objetivos deste Centro) tinha como intenção planejar a própria ideia de cultura. Esta atividade ocupou o pensamento e o estudo de muitos pensadores europeus no século XX. Observa-se ainda uma crise de sentido em relação aos padrões estético-literários, que induziram uma certa hipertrofia do ser europeu no século XIX. Esta nova cosmovisão teve o seu impacto mais forte durante e após as duas Guerras Mundiais.

Ressalta-se que houve, na Europa, uma crise de sentido sem precedentes na história, uma espécie de revolução iconoclasta que, nas palavras de Baumer (1990), “deixou o Homem sem fundamentos e sem pontos de referência” (p.167).

Numa pertinente reflexão, Benjamin (1994) argumenta que “nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie” (p.225). Esta análise foi escrita numa época em que se sublinha a decadência dos valores que tanto distinguiram a cultura ocidental. Com efeito, discutir a cultura e a sua relação com a sociedade foi a ação fundamental desses autores.

Compreendemos que a análise intelectual de Hall, menos institucional, é, justamente, fruto do contexto dos intelectuais diaspóricos que se manifestaram nas suas nações de ascendência para viver o mundo das ex-metrópoles. Este é o caso, além de Hall, de autores como o indiano Homi Bhabha, o palestino Edward Said, o antilhano Frantz Fanon, entre outros.

Há uma grande relação entre o axioma de Hall e a sua própria situação histórica de migrante. Tratava-se de ser, em si mesmo e como situação, um sujeito pós-colonial que, ao radicar-se na ex-colónia, teve de negociar a sua própria identidade e de se traduzir.

Trabalhar a ideia de identidade não é uma tarefa fácil, devido à intrínseca complexidade da definição. Num primeiro momento, fazem-se algumas considerações sobre o campo concetual. Na visão de Silva e Hall (2014, p.74), ao definir-se a identidade, define-se simplesmente aquilo que somos: por exemplo, “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem” (p.74). Desta forma, a identidade assim percebida passa a ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma qualidade independente, um “facto” independente. Nesta mesma linha de pensamento, a identidade tem como alusão a sua competência: ela é autocontida e autossuficiente.

Este mesmo autor (Silva e Hall, 2014) apresenta algumas considerações sobre as diferenças que são imaginadas como uma entidade independente. Nesta perspetiva, e em oposição à identidade, a

diferença é aquilo que somos: por exemplo, “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher” (p.74).

É importante entender que a identidade e a diferença estão contidas numa semelhança de estreita dependência. A maneira como proclamamos a identidade tende a ocultar-se nessa afinidade. Se pensarmos o que somos na essência e o que é a identidade, dificilmente teremos a possibilidade e a ideia de apresentar uma resposta pois são, neste caso, importantes as noções que encontramos dependentes do tema escolhido. A noção de identidade pode ser entendida desta forma: são “os caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, etc.” (Ferreira, 1999, p.371).

É importante destacar que, se aumentarmos o escopo de definições, encontraremos aspetos sociais, históricos e subjetivos do ser humano que adicionam um qualitativo diferenciado conforme a categoria em que está inserido, ou seja, conforme as atividades que exerce. Dessa forma, a identidade da pessoa ultrapassa a simples carteira de identidade.

De forma similar, Gouveia (1993) reconhece a identidade “como um processo em que se toma um outro como modelo, isso implica necessariamente a formação do Ideal do Ego e também do Superego, enquanto instâncias que internalizam normalizações e regulações culturais” (p.100).

Percebe-se ainda que esta noção subjacente se refere à representação e às semelhanças individuais muito peculiares, para evidenciar as propriedades exclusivas dos sujeitos: retratos, medidas corporais e físicas, estatura mediana, cor da pele, entre outros. Ressalve-se também que outros elementos podem ainda ser considerados pela autora como algo de imprescindível no que concerne à construção da identidade como um acontecimento que liga o passado, o presente e se vai projetando no futuro.

Portanto, o conhecimento desta autora acrescenta visibilidade ao que trata Ciampa (1987). Ela destaca o facto de que a representação feita sobre a identidade é insignificante, para apresentar um novo sentido sobre o que é identidade, embora tais elementos possam esquecer os aspetos constitutivos de produção e os efeitos desses dois aspetos. Importa pensar como as pessoas estabelecem relações com os seus pares, entre si e com o meio em que residem, pois, como reconhece Ciampa (1987):

Dizer que a identidade de uma pessoa é um fenómeno social e não natural é aceitável pela grande maioria dos cientistas sociais [...] Não podemos isolar de um lado todo um conjunto de elementos biológicos, psicológicos e sociais, etc. que podem caracterizar um indivíduo, identificando-o, e de outro lado a representação desse indivíduo como uma duplicação mental ou simbólica, que expressaria a sua identidade. Isso porque há uma interpretação desses dois aspetos, de tal forma que a individualidade dada já pressupõe um processo anterior de representação. (pp.64-65)

Do ponto de vista formal, considera-se a forma como Ciampa define identidade. Esta consiste em não separar os aspetos biológicos dos aspetos sociais e culturais de que as pessoas estão imbuídas. É importante frisar que, ao nascermos, entramos no universo cultural, ao qual nos adequamos, iniciando o modelo da nossa identidade.

Nestes interstícios, para Erickson (1976), é essencial a identificação inicial, suscitada no encontro da mãe com o seu filho. Contudo, é evidente que, a partir desse primeiro momento, se inicia um processo de caracterização e de identificação que vai aumentando cada vez mais, na medida em que os sujeitos estão inseridos num determinado grupo social. O autor compreende esse mecanismo como uma realidade estática e não como o conjunto de todas as identificações apresentadas.

Delgado (2006), na linha de Ciampa (1987), Gouveia (1993) e Erickson (1976), alarga-se na ideia de identidade, explicando que esta abrange a emoção e as condições de pertença associadas aos conhecimentos da vida quotidiana, que envolvem também a alteridade e a identidade. Contudo, aquele autor (Delgado, 2006) reconhece que “as identidades são constituídas por um mecanismo contrastante de afirmação das diferenças e de reconhecimento das similitudes” (p.71).

De facto, esse entendimento está associado ao fenómeno de as famílias difundirem nos indivíduos uma determinada representação de identidade, oriunda das características peculiares do seu grupo familiar. Sabemos que, além da natureza biológica, existe também a natureza social e histórica do Homem, fruto de todo o processo de hominização. Percebe-se, assim, que, inseridas numa relação dialética, as pessoas procuram fortalecer-se no seu meio social e profissional, nas suas religiões, agregando novos conhecimentos e valores morais que vão além do biológico, para delinearem um perfil identitário no campo pessoal ou profissional.

Como sugere Ciampa (1990), entretanto, a identidade vai sendo construída durante toda a vida, através da história vivenciada e das atividades que os sujeitos vão desenvolvendo. Assim, o sujeito vai adquirindo algumas identidades ao longo de constantes variações. É importante frisar que, a esse movimento, Ciampa chama “metamorfose”, para sugerir não apenas as modificações ocorridas, mas também as mudanças que estão ainda por vir e que se realizam, em cada momento, de maneira específica, dadas as situações históricas e sociais definidas.

No contexto da presente discussão, entende-se que a identidade é um movimento, e que não pode ser percebida de forma científica e académica ou ainda como uma situação social e política. Aquele mesmo autor destaca ainda que, para conhecer (estudar) o Homem, é importante destacar três categorias: ações, consciência e identidade.

Obviamente, quando se atenta nestes argumentos, existe um fazer, uma ação na qual surge o poeta (personalidade da sociedade), existe o indivíduo de atuação que desenvolve a obra, em geral, a história. A língua, a lembrança anónima e grupal, passa a ser, na obra, uma discussão, uma invenção assinada que, ao ultrapassar os sujeitos, se propaga no espírito coletivo. Na realidade, como afirma Ciampa (1990), as “personagens vão-se constituindo umas às outras, no mesmo tempo em que constituem um universo de significados que as constitui” (p.154).

Este mesmo autor refere-se a este dado: a identidade é histórica e não existem personagens fora de um conto; portanto, não existem histórias humanas sem personagens. Destaca-se, ainda, a estrutura social humana. Esta é mais extensa e proporciona os modelos de identidade.

De facto, ao constatararmos esses importantes surgimentos diante das pessoas, estamos a representá-los, apresentamo-nos, no fundo, como emissários de nós mesmos. Na realidade, constitui-se aqui uma complicada rede de aspetos que permeiam todas as inclusões, em que cada identidade idealiza outra identidade.

Referindo-nos às definições, não podemos deixar de imaginar a dimensão histórica da identidade, uma vez que o ofício de ser professor é percebido de uma forma isolada, sem influência, o que tem sido observado como um intento metafísico que tem quebrado a continuidade e a unidade da formação profissional do ser educador.

Nesta secção, é importante confrontar as atividades docentes com a ideia de identidade, pois, como diz Pollak (1992), essa realidade pode ser vista como uma missão a ser realizada ao longo dos anos, conservando as atividades em equipa e prosseguindo com um “trabalho necessário para dar a cada membro do grupo o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência” (p.204).

Tudo isso é sintetizado e tido em conta quando este mesmo autor considera a participação das equipas como sendo um eixo central para entender a população e a unidade entre os membros. Considera-se ainda a participação e a unificação das classes que formam o carácter de pertença e adesão.

Além disso, a formação docente, nesta linha de pensamento, sobrepõe-se às demais áreas de conhecimento, dada a sua abrangência e maneira de realizar as ações pedagógicas, direcionadas para todos os participantes, com vista à sua independência, à procura de novos conhecimentos e de valores dignos para cada profissional.

A nossa discussão procura teorizar a forma de vida do indivíduo e o avanço tecnológico, colocando a identidade em conflito. Hall (2001) descreve esses contrapontos, ao procurar na globalização, nas intervenções (das fotografias, dos meios de informação e dos meios de comunicação), o motivo para essa situação, que, indubitavelmente, resulta no desalojamento da identidade.

É claro que, até certo ponto, Hall (2001) considera este tempo da sociedade como a era da “modernidade tardia”, pois, observa ele, existe aqui uma forte divisão e a inexistência de um início básico diante das conquistas da era da modernidade.

Bauman (2005), porém aponta que nem sempre é assim, nem todos podem escolher de forma autônoma as identidades que desejam assumir. Como afirma o autor:

Como pode ser visto, o consumismo e os novos meios de comunicação também alteram as identidades do sujeito, com tantos avisos de “compre isso, compre aquilo”, as vezes o indivíduo nem tem a necessidade de possuir o bem que está sendo oferecido, mas para crescer a oportunidade do pertencimento naquela sociedade em que está inserido, o sujeito consome determinado bem apenas para ser aceito. Cada produto oferecido talvez venha alimentar alguma das mais diversas identidades possuídas. Assim, ele consome exageradamente e às vezes até se endivida apenas para mostrar para à sociedade que ele pode portar qualquer identidade e a qualquer preço. (p.44)

Como dito acima, há pessoas que lhe são negadas o direito de reivindicar outra identidade além da que já lhe foi posta pela sociedade. Como podemos observar, este é o contexto que Hall (2001) nomeia como “modernidade tardia”, porque estas conquistas são “atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos” (p.17), originando uma identidade permeada por confusões criadas através desta modernidade.

3.4 Identidades plurais

Nesta discussão, faremos a abordagem de algumas contribuições teóricas que julgamos pertinentes para esta pesquisa e uma aproximação ao nosso objetivo de estudo e às epistemologias que tratam deste tema a partir dos debates que nortearão este confronto entre os principais autores com que iremos dialogar.

Do ponto de vista formal, a emergência do fenômeno da globalização, como objeto de estudo das Ciências Sociais, é um dos horizontes que devem orientar a discussão, visto estar diretamente ligada à questão das identidades.

Desta forma, não podemos debater o processo global sem esta referência, ou seja, sem discutir os sistemas de referência que nos situam num determinado lugar ou num determinado posicionamento.

No universo contemporâneo, assiste-se a comentários e presenciem-se algumas discussões a respeito das identidades plurais, das identificações que vão tendo um estilo efêmero, em constante devir. A este

respeito, Hall (1987) descreveu a evolução da ideia de identidade em três concepções de sujeito: a) sujeito do Iluminismo, b) sujeito sociológico e c) sujeito pós-moderno. Compreendida no seu contexto global por Taylor (1994), a identidade estaria estreitamente ligada à noção deste conceito:

[Ela] designa algo que se assemelha à percepção que as pessoas têm de si mesmas e às características fundamentais que as definem como seres humanos. A tese é que a nossa identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou pela ausência dele, ou ainda pela má percepção que os outros têm dela [...]. O não-reconhecimento ou o reconhecimento inadequado pode prejudicar e constituir uma forma de opressão, aprisionando certas pessoas a um modo de ser falso, deformado ou reduzido. (pp.41-42)

A terminologia empregada atualmente é contemporânea e resulta da conjugação de duas variações. Para além da previsão explícita de Taylor, é claro que é mais fácil assumir uma atitude crítica em relação ao fim das hierarquias sociais do Antigo Regime. Esta forma de organizar a sociedade estava fundamentada na honra (*honneur*), aludindo, portanto, à diferença e, também, à exclusão social, sendo esta uma condição necessária para a sua subsistência, pois poucos sujeitos tinham verdadeiramente acesso a ela.

É nesse contexto que surge a ideia contemporânea de dignidade, de universalidade e de igualdade. Esta ideia é própria da população, que passa a ter uma noção que abrange todos. Nas palavras de Taylor (1994), “a democracia inaugurou uma nova política de reconhecimento igualitário, que adquiriu diferentes formas ao longo dos anos, antes de retornar sob a forma de exigência de igualdade de *status* para as culturas e para os sexos” (p.44).

Podemos, então, pensar que, ao longo deste processo, outro fator que vai adotar uma ideia de reconhecimento surge por intermédio da democracia. Portanto, trata-se de uma certa compreensão acerca da identidade que apareceu no final de século XVIII, ou seja, é o conceito da identidade individualizada, particularmente ligada a um ideal de autenticidade.

Por isso, essa noção de autenticidade que se instaurou com Rousseau (1978) obedeceria ao que Hall denomina concepção de identidade do sujeito do Iluminismo. O pensador caribenho explica que o sujeito centralizado é “dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (Hall, 2000, p.10). Com efeito, como nota Herder (1959), ao incluir a sua opinião original, ultrapassa-se a ideia de identidade para uma noção mais grupal, tornando-a uma aparência. Esta, como diz Taylor, está na raiz do nacionalismo moderno, “nas suas duas formas: benigna e maligna” (Taylor, 1994, p.49). Sendo assim, passam a ampliar-se em importância aqueles que conduzem a cultura e que exigem a lealdade à sua própria cultura. Portanto, essa ideia de identidade, associada ao reconhecimento, não pode ser compreendida sem que se leve em consideração, como demonstra Taylor (1994), um feitio especial da

situação humana que é o “dialogismo”, isto é, “não adquirimos as linguagens necessárias para a autodefinição de nosso eu, somos antes levados a elas pela interação com as linguagens daqueles com quem convivemos” (p.50).

É importante observar, no entanto, que dizer que a identidade seria a do sujeito sociológico, idealizado como um sujeito não autossuficiente, soa “ser falso, deformado ou reduzido” (Taylor, 1994, pp. 41-42). Acrescenta-se o facto de este sujeito ser formado na relação com os indivíduos, que servem de intermediários e de manipuladores de valores, sentidos e de símbolos culturais.

Vale a pena lembrar ainda que uma identidade não é idealizada isoladamente, ou seja, é antes trabalhada pelo indivíduo durante toda a sua vida, dependendo ainda do seu reconhecimento durante a sua construção. Tal como ocorre com outras minorias, o tema da identidade interessa somente quando é reivindicado por aqueles que não são distinguidos pelos seus interlocutores.

Taylor (1994) adverte: a “minha própria identidade depende vitalmente das minhas relações dialógicas com os outros” (p.52). Isto é constatado através da noção de reconhecimento, que se forma juntamente com os movimentos nacionalistas e também com os movimentos identitários das maiorias. Kobena Mercer (1990) mostra que “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (p.43).

Convém acrescentar ainda que, nos finais do século XX, apareceu o sujeito pós-moderno, um indivíduo totalmente frágil, como o próprio Hall (2000) descreveu, alguém definido “como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente”, e, mais adiante: “[o que] assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (p.13).

Em resumo, como existem, em cada um de nós, identidades conflituantes, as nossas identificações são continuamente deslocadas em função de elementos nacionais, culturais, de género, de cor, de classe social, de uma determinada visão política e religiosa, assumindo, pois, variadas formas o imaginar das identificações que formam o indivíduo-mosaico da nossa época. Conforme este argumento, ao tentar imaginar-se as diferenças entre as identidades nacionais e as identidades culturais, estas não podem ser tomadas como conclusões finais, mas sim como o início de novas pesquisas e inter-relações dinâmicas.

É importante sublinhar que, a partir do pensamento contemporâneo das Ciências Sociais como um todo, é, portanto, a manifestação dos debates das identidades um ajustamento importante para o entendimento das temáticas debatidas anteriormente. Aqui, a identidade é vista como um tema secundário, sempre relegado para um segundo momento, ao ser debatido, ou até para uma clivagem

mais moderada. Com efeito, Bauman (2006) aponta para este facto, sugerindo que a questão da identidade “não estava nem perto do centro do nosso debate, permanecendo unicamente um objeto de meditação filosófica” (p.23).

Este tema, atualmente, assume um papel fundamental na visão de vários teóricos, designadamente na de Castells (2005), autor que destinou um dos fascículos da sua obra, *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*, à situação das identidades no cenário demonstrado através da configuração da “sociedade em rede”, como ele a apresenta, de forma clara, no seu primeiro livro.

Por outro lado, a identidade é vista de diferentes ângulos. Alguns teóricos usam a aparência da identidade pessoal, do nível psíquico das identidades e das subjetividades contemporâneas como uma passagem para os debates em torno destas matérias. Encontramos esta realidade em Turkle (1997), Woodward (2000) e Giddens (2002). Este último autor reflete que se deve atentar para uma “reflexividade da modernidade que se estende ao núcleo do eu” (p.37).

É claro que, até certo ponto, alguns autores têm formas de colocar em discussão tudo o que abrange a noção de identidade coletiva ligada aos sistemas culturais e aos sistemas típicos. Ressalve-se, ainda, que a identidade é compreendida como sendo culturalmente formada e que é também associada à discussão das identidades coletivas, como, por exemplo, as identidades regionais e as identidades nacionais.

Em suma, seguindo o ponto de vista de Hall (1996), as abordagens discursivas formam “quadros de referência e sentidos estáveis, contínuos e imutáveis sob as divisões cambiantes e as vicissitudes da nossa história real” (p.68).

Ao tentarem compreender este fenómeno no seu contexto global, alguns autores, como Stuart Hall, Zygmunt Bauman, Douglas Kellner, Nestor GarcíaCanclini, entre outros, entendem fatores como a importância, o carácter de representação coletiva e a identidade como sendo um conjunto de significados divididos. Contudo, reafirma-se aqui, não colocamos estas duas posições em oposição, como afirma Woodward (2000). Esta autora é defensora de tese que postula a existência de “uma forte relação entre o subjetivo e o coletivo na vivência das identidades” (p.15).

Compreendidas ou relidas neste sentido, as identidades exercem uma interdependência e uma função social: portanto, não há como vivenciar uma identidade cultural específica, se esta não for ligada à identidade pessoal de cada sujeito. Neste contexto, esta diferença é importante para que explicitemos a opção de integrar o caminho das identidades culturalmente formadas na sua perspectiva coletiva, parecendo-nos razoável o conceito de Anderson (1983), que as entendeu como “comunidades imaginadas”.

Nesse contexto, fizemos a nossa escolha teórica para entendermos as identidades culturais que são dissidentes dos Estudos Culturais e que, individualmente, ostentam este tema como sendo um dos eixos centrais nesta investigação.

A partir de outros trabalhos, que tiveram discussões em torno dos termos “raça” e “etnicidade”, e dos debates dos modernos/pós-modernos, nos termos de Escosteguy (2001), podemos compreender o seguinte:

Essa perspectiva [a da identidade cultural] passa a ser evidente sobretudo como resultado da fluência de reflexões em torno de temas como identidade e cultura nacional, raça, etnia, género, modernidade/pós-modernidade, globalização, pós-colonialismo, entre os mais importantes, dentro do aspeto dos estudos culturais. (p.139)

É possível, desta forma, discutir a identidade cultural fazendo uma articulação teórica, não partindo para o seu entendimento como uma mera opinião. Podemos incluir outras temáticas, intimamente associadas a esta temática, que possibilitaram que a identidade cultural fosse analisada nesta pesquisa como uma categoria central.

3.5 Identidade profissional docente

A construção da identidade docente pode ser elaborada através de um cientista da educação, organizador das ações educativas, isto é, o autor pretende contribuir para que os profissionais estabeleçam uma *identidade e uma diversidade cultural representadas nas práticas pedagógicas dos professores do ensino médio nas escolas públicas em São Luís do Maranhão*. Garantem-se, assim, as condições mínimas para uma formação contínua que responda às novas exigências e tenta-se, de facto, uma aproximação à identidade docente, na sua inserção dentro do universo produtivo, através da educação escolar.

Neste contexto, as tensões oriundas da construção de uma identidade foram centradas nos estudos das profissões, porque a compreensão relativa à forma como os indivíduos a constroem é permeada por necessidades que precisam de ser mais bem entendidas no universo das atividades pedagógicas. Para isso, é importante observar as diferentes perspectivas teóricas sobre a identidade, iniciando-se, assim, um debate com os autores da época: Mead (1972), Erickson (1976), Goffman (1985), retratando-se, desta forma, uma pesquisa que busca a compreensão do modo como a identidade é tratada no ambiente educacional em autores como Parsons (1964), Larson (1977), Starr (1982), Tap (1983), Lipiansky (1998), entre outros.

A este respeito, no que concerne à identidade profissional, a sua concepção é híbrida e está posicionada na interface de várias áreas do conhecimento. Vão sendo mostradas algumas perspectivas que têm como estímulo a intenção de esclarecer, de forma mais objetiva, a ramificação existente entre *quem o indivíduo é* e *quem é o profissional*. Por meio desta pedagogia, existe todo um mundo de conceitos teóricos através dos quais podemos perceber a identidade profissional como sendo uma essência de mobilidade psicológica, com várias mudanças, ou seja, de ordenamento-desordenamento que compreende uma estabilidade relativa que é, ao mesmo tempo, maculada pelas transformações e pela permanência.

Observa-se ainda que o parâmetro introdutório fala de uma relação social do indivíduo com uma classe de profissionais que inicia e que conclui uma prática simbólica. Com efeito, podemos inferir que fazer parte de uma classe implica compartilhar as doutrinas, as ações, e resistir às relações mediadas por uma carga valorativa e pelas percepções distintas no próprio grupo, em relação aos demais.

É inegável a importância de novas ações que acontecem em função dos processos de categorização coletiva. Ao longo desse processo, fazemos a revisão da literatura na área da identidade profissional, estudando autores como Sainsaulieu (1985), Lopes (1993) e Dubar (1997), que se mostram bastante relevantes nesta matéria. Adotamos, a partir dela, uma aproximação psicossocial, multidisciplinar, não sociológica e também psicológica. Respeitamos as críticas que, no campo da Psicologia, reúnem a noção da possível composição desse grupo oriundo da globalização, que desenvolve esta ideia de identidade profissional, unificada e estável que tem vindo a ser fragmentada, apresentando-se, assim, não mais como uma única identidade, mas como uma formação de várias identidades.

Procuramos o caminho desta temática no contexto da Sociologia das profissões e nos debates conceituais na área, com as suas amplas vertentes de entendimento para os sistemas identitários profissionais.

É acaciano dizer que os autores popularizados pelas suas tradições, no campo conceitual da identidade, têm uma compreensão da *diversidade* que firma a importância do *outro* como sendo primordial para a vida. Nunca é de mais sublinhar que a identidade tem uma missão separatista e que esta apoia as práticas de expulsão e de inserção, nos seus mais diversos significados.

Destacam-se, entre outras preocupações, a análise da Teoria da Identidade Social, que veicula a ideia de identidade a partir do desenvolvimento dos modelos de *categorização social*, que podem ser uma consequência de *estereótipos sociais*. Portanto, é um sentimento no âmbito do indivíduo, ou do grupo, que organiza a ideia de *grupo psicossocial* e a sua essência de *endogrupo* (os que interessam ao seu grupo) e *exogrupo* (os que não interessam para o grupo).

Como podemos observar, a ideia de identidade pessoal tem uma relação direta com os costumes que são adotados pelos indivíduos. Estes costumes são abrangidos pelos atributos injetados, ou seja, pelos hábitos, ou são também resultantes da união das forças originadas pelas tensões das camadas sociais, que estão entusiasmadas pelo reconhecimento da pertença, em detrimento dos grupos ou das categorias, e que são reguladas tendo em vista a ocupação de um espaço social pelos indivíduos.

É importante perceber que os grupos das classes sociais e todas as suas manifestações culturais, papéis, combinações de distintas ordens e diferentes características, são um apoio na referência da identidade do indivíduo quanto à sua inclusão e afetividade. Ressalta-se ainda que, efetivamente, a identidade pessoal seria a sustentação da construção de uma nova identidade social que expõe o *outro*, e *quem ele é*, e, portanto, através dos atos na esfera fala *quem ele quer ser*.

Neste contexto, a identidade pessoal define-se como um grupo de representações de si, relativamente a traços físicos, sentimentos, representações morais, culturais, sociais, de gratidão, feitas pelos indivíduos e pelo reconhecimento dos seus grupos sociais.

Assim, é indispensável contextualizar que o argumento de sociedade moderna, com o advento do capitalismo industrial, ajudou a forjar a ideia do “eu” com sendo uma conceção circunstanciada, de sobreposição da sociedade como um todo. Com efeito, a subjetividade não é incessante ou imprópria do meio social e também, na sua fundamentação epistemológica, atenua um registo ético, de beleza, de política, tal como o entende Birman (2000).

Pode ser acrescentado também que a ideia de indivíduo sócio-histórico-cultural é impregnada, no amplo mundo da valia, por ícones e sinais cuja conceção relacional e contactos estão presentes nas relações sociais, relacionando-se com os artefactos culturais e com os seus conceitos.

Além disso, esta produção material e simbólica da ideia de alteridade é um sistema principiante no seio familiar, mas que vai sendo inovado na instituição de ensino. Aí, ela apresenta uma nova identidade, que vai sendo representada através de uma classe política, revestida de relações de poder e de produção simbólica (Tap, 1983), onde, por vezes, se esclarece os seus elementos de singularidade e de permanência.

Com efeito, constrói-se, desta forma, uma conexão entre a *identidade pessoal e social* e, na sua formação, são misturados alguns aspetos culturais e psicológicos (Jodelet, 2004). Cremos que, neste novo modelo indivíduo-cidadão, são planeados interesses interpessoais, “o eu” ou o *reconhecimento do “eu” e da “diferença”*, na construção dos sistemas sociais (Goffman, 1985) e também dos benefícios materiais e económicos.

Como demonstram Berger e Luckmann (2004), a noção do “nós” estrutura-se de acordo com o mosaico de *como o outro nos vê*. A sua conceção pode ser entendida, de forma resumida, tendo como base três fatores: *exteriorização, objetivação e interiorização*. Estes são processos pelos quais se postulam as componentes das interações humanas, ou seja, das relações de poder e da ação política entre os grupos.

Na psicologia, esta noção é refutada por Erickson (1976), que aborda a questão de os sistemas identitários se expandirem como mecanismos de introjeção (propriedade do outro) e de reconhecimento (preferência considerável). Neste aspeto, instalou-se a relação sujeito–contexto social. Conforme é dito neste argumento, esta ideia assemelha-se à de Goffman, no que diz respeito à conceção de *identidade psicossocial* que é gerida pela conexão dos elementos subjetivos e dos elementos sociais. Assim sendo, a relação sujeito–contexto social é regulada pelo entendimento das práticas sociais da cultura.

Com efeito, são indispensáveis estudos mais aprofundados e abrangentes sobre o “outro social”, que é, no fundo, quem favorece a diferença e a identidade, o acesso ao simbólico e ao ambiente figurado, que, certamente, está distante do indivíduo. Assim, portanto, este sistema de subjetivação/diferenciação tem como origem uma construção e, mutuamente, uma expulsão também: é o “não eu”, para que haja um discernimento do “eu”.

Convém notar que, entretanto, seguindo a nossa crítica relativa ao processo de socialização, Goffman (1985) admitiu a expressão cénica na identificação prévia do espaço do outro, nos distintos grupos sociais, e ainda propôs a teoria dos papéis sociais, que presumem uma reorganização da identidade no confronto do indivíduo com os demais grupos.

Como é sabido, na teoria do Interacionismo Simbólico, a identidade é a noção de si. É a representação de um instrumento que é inexistente em si mesmo e que se constitui na interação. Entretanto, é a atividade que denomina o protagonista, ou seja, é nela que o sujeito concebe a sua própria existência. Contudo, a identidade é *self* (Mead, 1972), sendo formada por um grupo de representações do indivíduo sobre si próprio.

Assim entendido, e sem haver lugar a um determinismo infecundo, aproximamo-nos da Teoria da Identidade Social, que Tajfel (1983) analisa e propõe através de uma apreciação dos estudos e das relações intergrupais – naturalidade, etnia, padrão, atividade, género, crença. No entretanto, as identidades sociais relacionam-se com essa ordem; ou seja, existem processos socioafetivos, de percepção, valorativos, inclusivos, na ordenação do indivíduo e também do convívio social.

Tajfel, contrapondo-se ao modelo de grupo mínimo, fala-nos da noção de contenda, para produzir a diferenciação grupal, explicando que esta não necessita de hostilidade para o grupo se estabelecer, considerando-se, portanto, que os indivíduos se agregam a um ou a vários grupos, para os quais relegam alguns significados emotivos de valorizações.

Tratar-se-ia, portanto, de aferir que a legitimação dos indivíduos no grupo pode auxiliar, para efetivar a identidade social, a sua inscrição simbólica e psicológica, podendo esta ser removida quando os grupos não cooperarem; e, quando for o contrário, será impossível serem excluídos. Portanto, estes factos provocam, no indivíduo a compreender, o ter de se esforçar para aprimorar a situação do grupo ou para explicar as suas qualidades e também o conceito do confronto com os demais grupos (Delpretto e Delpretto, 2003).

Obviamente que, na Teoria da Identidade de Tajfel, o indivíduo pode aprender com os grupos sociais, nas periferias e no ambiente imerso num determinado período histórico, ou seja, existe uma aprendizagem feita com os grupos dos quais fazem parte em função de várias categorias: o local de origem, a família, os moradores da comunidade, a instituição educativa em que está matriculado, o posto de trabalho e os demais espaços sociais.

Podemos destacar também que, nas abordagens sociológicas, a percepção do cerne da identidade é a flexibilidade no movimento das relações existentes entre os indivíduos e o universo, na concomitância e na incompatibilização em níveis dinâmicos e inter-relacionados que possam unir-se aos sujeitos, ao sistema, à situação e ao espaço, como é sublinhado no olhar ecológico de Broffenbrenner (1996).

Neste esforço, descobrimos que esta perspetiva está relacionada com a Teoria da Comparação Social (Festinger, 1954), que propaga a hipótese de haver uma tendência dos sujeitos para analisarem as suas próprias ideias, a vocação dos outros e a propensão para confrontarem os demais. Este confronto é resumido, à medida que se amplia a diferença entre o eu e o outro, tanto nas ideias como nas tendências, o que compele a preferência para aqueles cuja opção ou conceito estejam mais confiantes (Doise, Deschamps e Mugny, 1980).

Diante disso, existe uma nova conceção ligada à Teoria da Categorização Social, como demonstra Allport (1962). Este autor aponta os processos de categorização de instrumentos, de sujeitos e dos acontecimentos, aproximando-se, desta forma, as classes que se vão tornando iguais às atividades do dia a dia. Portanto, há um entendimento que se firma a partir de um padrão construído através do confronto, em que se formam processos de inclusão/exclusão, facilitando o desenvolvimento da prática pedagógica que pode ser legitimadora de estereótipos.

Obviamente, é confortável assumir uma atitude crítica acerca da identidade. Berger (1976) sublinha: “as nossas vidas desenrolam-se dentro de uma complexa trama de reconhecimentos e não reconhecimentos, pois somos aquilo que os outros creem que sejamos” (p.111). Portanto, há na identidade docente algumas dessas referências que se materializam. Daí a importância de prosseguir este estudo fazendo uma revisão, ainda que sucinta, sobre a discussão da identidade profissional docente.

Assim, a atenção dada a estes aspetos direciona-se para focos diversos, dentre os quais se destacam as seguintes relações:

- *identidade e profissionalização* (perspetiva económica), com a organização das experiências e exigências ocupacionais do mercado de trabalho;
- *identidade e carreira*, perspetiva de *status* e legitimidade social, com as profissões a serem delineadas a partir das suas repercussões;
- *profissão e estrutura social de classes*, perspetiva do grupo de trabalho, na sociedade capitalista;
- *identidade profissional e ideal de serviço*, perspetiva do *ideal na profissão*, que é antagónica à perspetiva de profissionalização, e vai no sentido da autonomia relativa das profissões em relação à economia e à sociedade.

Vemos, assim, que esta discussão se desdobra e articula com os autores clássicos da sociologia, como Durkheim (2002), por exemplo, um dos precursores das pesquisas sobre as profissões, que estabeleceu a dissociação entre o trabalho e o âmbito macrossocial, num recorte não económico, assumindo a preferência pela sua intervenção a nível da solidariedade e usando o diálogo como forma de desenvolver a unidade de uma nação.

Entre as inúmeras publicações que o sociólogo dedicou ao tema, destacam-se Educação e Sociologia, A Educação Moral e A Evolução Pedagógica, todos traduzidos e publicados no Brasil. Trata-se de publicações importantes. Entretanto, destacam-se ainda as diretrizes do seu pensamento pedagógico, oferecendo elementos para um entendimento mais propício da importância da educação, de um modo geral, da instituição, em particular, desenvolvendo a sua teoria sociológica.

Das publicações mencionadas acima, Educação e Sociologia é aquela que melhor destaca a posição de Durkheim sobre este debate, enfatizando, inclusive, uma conceção que se tornou muito conhecida do universo académico. Para Durkheim, a educação é:

A ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio social a que a criança, particularmente, se destine. (Durkheim, 1978, p.41)

Durkheim (1984), com o propósito de apresentar uma educação laica, conceitua moral como um “conjunto particular de regras que possui valor maior do que todas as outras coisas humanas” (Durkheim, 1984, p.23) e procura delinear as diretrizes dessa educação. Realça que as normas morais precisam de ter uma influência muito particular, uma potência excepcional que nos faça dominar diante do seu desejo e que nos imponha obediência. Então, notou-se, a moral só se impõe por meio de um elemento legítimo que apoie, ou seja, não é apenas um conjunto de normas a que devemos obedecer porque foram determinadas, as leis que foram contidas por um elemento legítimo. No campo da educação moral, Durkheim, sublinha “para que pensemos em cumprir o dever, não basta que [este] nos fale imperativamente; é necessário que os atos que nos ordena possam comover-nos, emocionarmos” (1984, p.23).

Distintamente de como somos acostumados a compreender, o autor apresenta a moral como sendo algo importante, que pode ser desejado e respeitado, afirmando que, quando agimos moralmente, voltamos o nosso olhar para algo que nos supera e designa. Vejamos que em todos os períodos, as concepções morais foram retratadas e expressas na forma religiosa.

No Brasil, testemunhamos as dificuldades, por parte de alguns representantes políticos, em elaborar leis que atendam os clamores da sociedade. Entre os períodos de 1997 e 2006, foram apresentadas 13 propostas por cada congressista, com a finalidade de reintroduzir no ensino uma disciplina que contemple a Ética – uma área de conhecimento obrigatória via currículo. A partir dessa discussão, podemos perceber que existe um amplo diálogo sobre Ética e sua introdução ao ensino. Entretanto, o que se apresenta mais evidente é a falta de entendimento sobre quais os sujeitos que se pretende formar.

Com o intuito de apresentar o Projeto de Lei n.º 4559, de autoria do Deputado Paulo Lima do PMDB de São Paulo, foi lido em plenário da Assembleia Legislativa de São Paulo em 2000. Para o autor do projeto, a inserção da Educação Moral e Cívica no currículo do ensino fundamental está fundamentada num conhecimento espontâneo, com o intuito de resgatar os valores imutáveis da nação, como a família, a cidadania e o amor à Pátria.

Ao destacar que “os conflitos e as tensões crescem a cada dia no seio das famílias e preceitos como «honrarás pai e mãe» estão-se tornando obsoletos”, o autor da proposta pretende inserir novamente na

sociedade valores que são incoerentes com a realidade – se pensarmos, antes de tudo, numa área de conhecimento democrática, esses valores para os quais o autor chama a atenção como sendo permanentes e imutáveis, não garantirão a liberdade e a harmonia que vislumbramos através de uma educação moral.

Desta arena de debates e da construção de novas ideias sobre as profissões resulta a legislação prescritiva, feita sempre de conquistas e de obrigações. A regulação social é o que distingue uma profissão de uma ocupação, percebida como funcional (com companheirismo, exercício da vontade persistente em prol do grupo), fazendo disso a essência da participação de cooperação dos profissionais. No rol dos esforços de compreensão, o exercício da profissão seria fundamentado, nesta perspectiva, por uma situação definida pela categoria, a quem caberia a partilha das ações, do cargo e das atividades, ou seja, o controlo seria exercido pelos seus funcionários.

De um modo geral, essa adequação social das atividades distintas pelas profissões com dificuldades singulares propiciaria uma conexão social. Entretanto, a atividade profissional teria a sua própria categoria nas principais funções, partilhando as informações com todos os seus grupos. Visava, assim, requisitos formais e técnicos da área (a solidariedade é também fundamental), ou seja, ter-se-ia em conta os princípios e o próprio discernimento dos grupos. Estes fatores constituem aspetos essencialmente moralistas que fundamentariam o fazer profissional – e o próprio povo.

Procurou-se, em seguida, um procedimento sociológico mais eficiente. Durkheim evidenciou, de uma forma algo confusa – convenhamos – uma doutrina que pudesse unir a população. Ao longo do seu caminho de análise, observou as profissões que tivessem a potencialidade de saneamento da crise de valores a partir de concepções estruturantes e da hierarquização da sociedade. Observa-se, então, que os grupos agregaram princípios e ideias próprias, facto que iria reestruturar as suas concepções e o papel anteriormente desempenhado pelas famílias.

No centro desse debate acerca dos processos de construção da identidade, observou-se que esta pode ser manipulada através da ligação entre os grupos de um mesmo posto de trabalho, o que faz brotar a concepção política de ordenação das profissões em agremiações, iniciando-se nos sindicatos, espalhando-se através dos movimentos, fenómeno que foi provocado pelo pós-guerra, durante os anos 40, e que pode ser visto como o precursor da origem da noção de profissão, como bem destaca Barisi (1982).

A partir de uma certa perspectiva, percebemos que as atenções viradas para a sociologia das profissões não são, portanto, a essência do pragmatismo dos compromissos e das exigências da mão de obra especializada numa determinada área do conhecimento. Nas análises teóricas e nas lutas políticas, a

definição de profissão, ou seja, o seu pragmatismo, a propagação de possibilidades e costumes, formam certas categorias sociais, com o desenvolvimento de atividades acrescidas, vistas como tal em certas perspetivas sociológicas, como sublinha Chapoulie (1973).

Diante deste quadro, Weber (1974) explica que a ligação da profissão com a identidade é algo de irrelevante. Este autor considera que a forma de a analisar deve ser através da manipulação do indivíduo na sociedade industrializada, que induz para um saber especializado, no qual a *expertise* comprova as partilhas das atividades e a ocupação diversificada, em que já não é preciso exonerar uma autoridade administrativa, uma posição ou um discernimento, ou seja, é na prática do dia-a-dia que se forma a identidade.

Além de tudo isso, observamos, nos autores modernos, que surgiu a ostentação das profissões na perspetiva económica. A propósito deste assunto, encontram-se as pesquisas realizadas por Halliday (1995), que descreve o percurso profissional do advogado e tenta compreender as particularidades do universo do mercado de trabalho, do Estado, da sociedade como um todo e da comunidade, para que se tenha um entendimento global sobre a existência profissional.

Outro argumento muito utilizado neste contexto é que, na ligação da profissão com o mundo do trabalho, a pesquisa confirma que existe um controlo e um cartel profissional numa determinada jurisdição, ou seja, no projeto do Estado, é planeado o cenário de integração do profissional na complexidade social; assim, no âmbito da sociedade civil, a profissão contemplaria a divisão comprimida da população.

Lembra-se também que, na perspetiva ideológica, a profissão caracteriza-se com um logotipo específico, público, que é uma ideia fundamentada na noção de inclusão social dos profissionais e na necessidade dos privilégios públicos para o desenvolvimento da prática profissional.

Como cientista social, Parsons (1964) entendeu a profissão na perspetiva ideológica de um benefício coletivo, e todo o empenho ao labor foi denominado, pelo autor, como um ideal de serviço, no qual está presente o conceito da dedicação, independentemente do retorno financeiro.

No sentido de abordar a identidade profissional docente, o ideal de serviço deve imbuir o professor como uma missão e deve ser entendido como um provento para a sua categoria, independentemente do salário, que confere uma dignidade ao trabalhador numa sociedade de classes e de atividade recompensada.

Observa-se ainda que a profissionalização aconteceu quando se deu a ocupação de alguns locais de trabalho através do fator da capacidade, assistindo-se, portanto, ao facto de que existe uma certa liberdade dos trabalhadores ligados ao saber e ao fazer. Ao longo destes debates, vemos com

frequência serem acionados elementos de diversas ordens – seja da psicologia ou da sociologia – em que haveria retorno social e ainda um privilégio para esta categoria de trabalhadores. São as equipas que se responsabilizam pelo controlo sobre a formação inicial e a admissão ao trabalho. Entretanto, são os próprios colegas de profissão que examinam as atividades que são realizadas nas suas respetivas áreas de atuação.

Neste cenário, e em algumas áreas de atuação, o saber determina uma parcela de poder aos seus funcionários. Portanto, o saber específico constitui a essência da profissão, concebe e possibilita o controlo sobre o desempenho das atividades e de outros integrantes da mesma classe trabalhadora.

Como resultado das pesquisas realizadas, a noção de profissão enquanto comunidade compreende a dimensão simbólica de incumbir a divisão de identidade e de práticas universais, possui homogeneidade e distribuição de grandezas em detrimento de algumas categorias de profissionais, como é destacado por Russo (1993), Barbosa (1993) e Bonelli (1995).

Além disso, é interessante salientar que a ideia de profissional compreende uma categoria social na autorização de acesso aos membros de um determinado grupo de profissionais; no entanto, exclui também aqueles que não são sindicalizados. A categoria eleita distribui uma imagem que é recebida pela classe operária, diante da unidade, ou seja, ela é organizada com uma determinada classe trabalhadora.

De acordo com Chapoulie (1973), argumenta-se que os resultados das observações das equipas de profissionais eram vistos de forma independente, sem insinuações relativas à situação dos profissionais na composição social, ou seja, nas relações destes com os outros grupos. É importante lembrar que são as próprias pesquisas e os traços sociais dos clientes das atividades que formam o *status* social. A atribuição do conhecimento próprio de uma determinada área é o alicerce do saber dos grupos na estrutura profissional.

Porém, conforme os estudos de Barbosa (1993), a profissionalização é um regime pelo qual certas atitudes são delimitadas na divisão das atividades, o que permite compreender determinadas equipas de operários. No entanto, mesmo quando este tema é abordado, existe um cartel pela edificação de uma reserva de mercado que seria razoavelmente recolhido e protegido, numa determinada área, o que seria a expressão distintiva das atividades vistas como categoria social.

Neste sentido, ao abordar as pesquisas realizadas por Abbot (1988), vemos que este autor refere que o conhecimento é um poder e que o estágio sem distração do conhecimento de uma deliberada profissão inspecionada provoca o cartel ou a jurisprudência sobre esse campo profissional. Trata-se, aqui, de confirmar o que é discutido na síntese de Larson (1977) e Freidson (1996), relativamente ao

que estes autores sublinharam acerca do controlo da ciência de uma área de conhecimento como exigência para a ordenação de um grupo de trabalhadores e também no que diz respeito ao que discutiram sobre o facto de o controlo do saber sistematizado ser assegurado pela formação contínua, constatando-se a sua apuração nas discussões diárias, sendo esta uma garantia para a profissão do professor (Aguiar, 2006).

É, pois, natural que Larson (1977) discuta acerca dos pilares do poder, do saber e da qualificação, pois estas são as qualidades inovadoras de uma profissão, ou seja, é o comando e o domínio sobre uma determinada área que possibilita a ocupação de um determinado cargo especializado e que contribui com a classificação diferenciada das capacidades e dos direitos no universo do mercado de trabalho.

A autora explica ainda que há uma conceção sobre um ideário em que os especialistas se voltam para o apoio profissional das elites, observando-se ainda que os inexperientes se voltam para o atendimento popular. Portanto, o conhecimento faz a distinção das profissões e a sua legalidade tem como retribuição os aspetos económicos e sociais.

Desse facto resulta a compreensão da terminologia da profissão, que surge como um projeto de agrupamento e de mobilidade social, planeado em volta de um determinado tipo de saber. Já o cartel do conhecimento concede o controlo de um mercado mais específico, estabelecendo *expertise*, assegurando-lhe o *status* no sistema de estratificação, precisamente por se dispor de novos saberes especiais e por se ter uma formação distinta. Neste esforço, a perspetiva do poder é algo que o saber confirma. O labor apenas visto como assalariado ocasionaria um declínio profissional. Entretanto, nestes campos, confrontam-se dois fatores: independência técnica *versus* controlo burocrático.

Daí advém, de um lado, a ideologia social de uma determinada profissão, que seria decorrente da implantação de um *ethos* educacional e da construção de uma ilustração de autoridade da área, a *expertise* técnica. Como é sabido, a noção de categoria profissional aconteceria através da partilha do conhecimento, nas manifestações coletivas pelo controlo do conhecimento, e também do poder na mediação dos cargos na divisão social das atividades profissionais e nos grupos sociais.

Assim, as profissões destacar-se-iam numa posição de comércio juntamente propício; portanto, sentiriam impactos, ou seja, a dinâmica de inclusão e de estabilidade profissional estaria ligada a uma categoria simbólica e à classe sensível das camadas sociais que a reconhecem ou desconhecem. Assim, os próprios profissionais é que criaram esta ideia contraditória; portanto, os seus produtos são inatingíveis, teriam de se adequar e de se formar socialmente de modo a propor um serviço ao mercado mundial (Larson, 1977).

Além de tudo isso, o que alguns estudiosos observaram é que a determinação lhes permite praticar a convicção ideológica, dominar corretamente o mundo simbólico, trabalhando sempre cuidadosamente com o intuito de elidir a concorrência.

Nos estudos realizados sobre a deferência no poder e na estrutura social, a profissionalização seria um acontecimento pertinente às injustiças sociais e ao esforço e influência para um grupo seletivo.

Como demonstra Starr (1982), com o aparecimento do poder no âmago da dimensão educacional e dos aspetos cognitivos, este estaria a ser administrado na perspectiva social como um processo histórico-fundamental. Paralelamente, vivemos num momento significativo em que nascem na profissão, como competência cultural que define a sua referência, conhecimentos que finalizam a dimensão ética da atividade. De todo o modo, a profissionalização seria um modelo de solidariedade, uma origem de significação e uma normatização das doutrinas, em que o poder económico e as ingerências políticas se vão ilidindo pela edificação da autoridade profissional de uma determinada área, como perspectiva desigual que sofre as condicionantes políticas, económicas, sociais, culturais e estruturantes.

É, portanto, de todo o modo justificado que as perspectivas sociais, culturais, se compreendam em três aspetos que se tornam imediatamente visíveis aqui: o aspeto cientista, o aspeto profissional técnico e o aspeto profissional administrativo. É importante destacar que as unidades internas das categorias de profissionais e os sistemas de solidariedade nas profissões seriam criados por intermédio da divisão dos elementos universais. Contudo, está claro que é a própria categoria que escolhe os temas e as metodologias a serem trabalhadas nas instituições de ensino. Os *marketabilities* são uma exigência da sua localidade no quadro das necessidades sociais, sendo competências educacionais.

No entanto, quanto à legitimação das categorias, é importante dizer que é viável a transparência de traços comuns na profissão, para que se caracterize um desejo de carreira que seja aceite na categoria; portanto, este desejo é confrontado com as demais classes trabalhadoras. Este discurso aponta cientificamente para outras tendências nos seus resultados mais modernos da sociologia das profissões e da identidade docente.

3.6 As tendências na profissão docente

Neste estudo, interessa-nos discutir as tendências atuais na profissão docente, especificamente nos anos 80, no auge do universo do trabalho e das transformações rápidas, resultantes diretamente da democratização do país, que impulsionaram a tecnologia e as discussões da sociologia das profissões

no Brasil. Estas transformações decorreram em torno das ordens e das tendências ocupacionais relativas à desprofissionalização, à proletarização e à burocratização.

É interessante salientar o período histórico dos anos 80, em que os debates em torno das profissões eram visíveis nas teses da desprofissionalização e da proletarização, examinando as mudanças nas relações sociais de trabalho durante as transformações externas. Com as atividades docentes, este debate não diferiu tanto.

Além disso, convém sublinhar que, naquela época, foi alterado o *corpus* das profissões, como consequência da situação política da vida moderna, e também se alteraram os instrumentos operacionais e os do dia-a-dia profissional. Esta situação repercutiu-se sobremaneira no *status* profissional. Os resultados ocorreram no sentido da profissionalização docente. Ou seja, antes do uso massivo das tecnologias e das informações, verificaram-se debilidades no aspeto dos privilégios dos saberes constituídos que, historicamente, serviam de refúgio de poder aos docentes.

Reportando-nos à década de 80, apareceram diversos grupos que se apresentaram como autoridades pedagógicas. Estes profissionais docentes surgiam sem o grau de formação desse grupo. Entretanto, mostravam os seus serviços como professores ou sendo amigos das escolas.

Deste ponto de vista, esta ação parece prejudicial à categoria de professores, pois, como afirma Freidson (1998), os docentes são aqueles que dominam os conhecimentos sistematizados e os diferenciam de outras classes de trabalhadores, como se aludiu relativamente às atitudes de compromisso e assimilação com as suas atividades. Para isto, é importante destacar que a sua dedicação exime a classe de professores do controlo social; portanto, exige a autogestão dos profissionais nas mudanças, no aperfeiçoamento e no desenvolvimento das suas funções. Para este mesmo autor, são determinações modernas duas conceções: a do organizacional administrativo e a que diz respeito ao *trabalho*. Observa-se que ambas requerem estudos.

Da mesma forma, no âmago das categorias profissionais, existem duas contribuições: uma vem da classe de conhecimento e outra da classe administrativa. Deste ponto de vista, e referindo-se aos docentes, as ações pedagógicas e de investigação conservariam a ideia de profissional diante da constante produção de novos saberes; portanto, esta divisão das classes constituiria uma hierarquia interna nas ações planeadas e também nas relações sociais de trabalho.

Deste modo, resultante de uma atitude de tensões e de ressentimentos, vislumbrou-se uma existência a partir da compreensão da classe que produz o saber. Este encontra-se num patamar de superioridade em comparação com os que o exercem. De acordo com esta perspetiva, a diferenciação

entre os docentes que desenvolvem as suas ações pedagógicas no ensino médio e aqueles que atuam no ensino superior situa-se em distintos níveis, como demonstra a hierarquia apresentada do dia-a-dia. É importante observar que a atividade admite uma conceção definida e organizada das categorias sociais em que a identidade profissional tem características próprias, acrescentando-se ainda fatores como: a articulação com o contexto e a centralidade no conhecimento, a orientação coletivista da profissão, a exigência de regulação e o controlo. A par destas realidades, é importante lembrar que este aspeto é classificado como funcionalista; portanto, as categorias são consideradas como solidariedade, ou seja, a sua identidade fundamenta-se na capacidade técnica dos seus associados, que se adquire nas instituições de ensino e no domínio cultural.

Seguindo este entendimento, a profissão sugere os próprios fundamentos que garantem a sua confiança. Constatam-se, por exemplo, fatores como: a capacitação técnica e formal, a aprovação institucional da acomodação da formação e da capacidade do sujeito melhor qualificado; o controlo da coerência cognitiva; a capacidade especial em determinada área de conhecimento e o controlo das atividades sobre o uso socialmente consciente no sistema científico.

Existe consenso em considerar Freidson (1994) adverso a esta organização. Aludimos à pesquisa de Barber (1982), autor que evidenciou a ideia de solidariedade nas profissões. Os associados de uma determinada categoria são administrados pelo próprio indivíduo. Estes defendem-se das agressões externas e acolhem-se entre si como forma de eliminar o antagonismo, como explicam Freidson (1996), Larson (1977) e Parsons (1964).

Com efeito, e como nota Parsons (1964), o exercício, de acordo com as pretensões das atividades, é diferente das convicções de mercado e do modelo associativo. Este é totalmente distinto dos requisitos nas estruturas organizativas e das regras de mercado. Com efeito, é por meio desta ideia que a conceção de trabalho é independente dos símbolos atípicos das profissões em relação aos demais profissionais. Os modelos de burocratização e de proletarização vão-se contestando, fazendo parte da natureza das corporações trabalhistas.

De acordo com esta perspetiva, Freidson (1996) defende a noção de proteger, no interior de uma determinada profissão, a solidariedade profissional. Esta é uma particularidade que, se não for instigada, conduz os seus associados a tentativas de fuga às críticas públicas feitas a um amigo de profissão, mesmo sabendo-se da inerente existência das múltiplas tensões dos atos públicos e das doutrinas.

Uma posição diferente parece ser a de Carr-Saunders e Wilson (1933), que indagam se existe, de facto, autonomia quando não existe independência financeira, ou seja, como é que o trabalhador sem

o controlo das suas atividades vivencia a concorrência e/ou se submete ao controlo de determinadas áreas. Daí o esforço efetuado, especialmente nos âmbitos científicos e políticos, onde o atuar nas instituições públicas desenvolve o sentido da independência e, na esfera particular, caracteriza o emprego e a condição de dependência.

Deste modo, é possível recordar os estudos apresentados por Bonelli (1995), que mostrou distintamente a sua visão para distinguir as discussões mais recentes, que normalmente nos remetem para um pensamento acerca da atividade docente:

- Profissão como reflexo da ordem social no trabalho (Estevam, 1968);
- Interferência da questão de género na organização do trabalho (Bruschini (1978) examinou a função da mulher na construção das atividades de enfermagem, engenheiras, e a identidade feminina nas enfermeiras e docentes);
- Antropologia das carreiras e a burocracia pública na constituição de uma estratificação social (Leeds, 1965);
- Proletarização do magistério feminino, a partir de 1950 (Pereira, 1960).

Destacam-se, dentre estas abordagens, as atividades docentes apresentadas por Schwartzman e Balbachevsky (1997). Estes autores examinaram o magistério superior e encontraram a estratificação de acordo com a natureza das ações pedagógicas, a classificação das identidades e o tipo de conhecimento oferecido. Naquela altura, descobriram uma ideia de proletariado nos docentes que trabalhavam nas instituições de ensino superior públicas, que surgiu em vários modelos académicos. A diversidade dos professores destacava-se, desta forma, através da presença da situação que foi apresentada por Balbachevsky, no ano de 1995, quando se encontrou a identidade caracterizada pela situação educacional.

Num esforço de compreensão da desprofissionalização docente, Haug (1972) discute a ausência de autoridade social e de consideração. Distinguiu-se a profissão como um acontecimento cultural e político, suscetível de ingerências, portanto, diante da flexibilidade dos sistemas e das dinâmicas de transformação nas áreas, ou seja, refutando, em determinadas categorias profissionais, o que pode causar perda do monopólio sobre uma certa área de conhecimento.

Como discurso científico, pensa-se que o espaço social e o *status* de prestígio de uma categoria profissional são ocasionados por diversos fatores combinados: o corpo de um conhecimento, a imagem pública positiva, o sentido altruísta do fazer e a autonomia em relação às regras de trabalho. Por fim, no rol dos estudos defendidos na tese examinada, existe uma tendência para a proletarização.

Em geral, a proletarização é elucidada na corrente marxista e desvalorizam-se os critérios técnicos ou cognitivos da profissão, pertinente, como objeto secundário às classes sociais. Portanto, neste entendimento, o trabalho é percebido como uma categoria antológica, típica dos sujeitos e da origem dos grupos de trabalho.

Todavia, deve-se saber que os debates sobre a profissão são semelhantes à luta da classe média, que divide o trabalho nas categorias de profissão intelectual e manual. Conforme este argumento, esse posicionamento é antagônico ao universo e à proposição do ideal de atividades. Ainda nessa perspectiva de classe, conserva-se, de facto, a distinção no atendimento, a partir da concessão dos benefícios aos necessitados, que seriam atendidos por uma classe de trabalhadores, ou seja, essa atenção, técnica e ética, estabelece a base da independência dos professores.

Com efeito, neste percurso, os docentes exerceriam um poder e apropriar-se-iam de um espaço na hierarquia social, desde a sua relação com o contexto social. Por fim, poderíamos assinalar que a instituição educativa exerceria o papel de justificadora desta hierarquização, no momento que se certifica o poder sobre o conhecimento, baseado no dia-a-dia das categorias e aparelhando-se uma ideia de lideranças.

De um modo mais específico, entre as profissões, classes e investigações educativas, apresentam-se categorias hierárquicas nos distintos contextos das instituições públicas ou particulares (Cruz, 2008). Observou-se, assim, no contexto de cooperação social, a competência social dos educandos. Averiguou-se se estes seriam provenientes das camadas menos favorecidas ou se teriam origem na classe dominante.

Cabe aqui, porém, lembrar que a profissão funcionaria como um ator universal, isto é, serve como um facto estabelecido nas formas das organizações sociais; trabalha como um modelo de desigualdades sociais a partir dos confrontos com os demais; desenvolve, dessa forma, uma ideia de ação, hegemónica em determinados períodos e ambientes, assumindo formas distintas de apropriação do capital cultural, unindo-se às demais categorias e espécies de capital (Bonelli, 1993).

Outra contribuição presente nas abordagens sociológicas é a conceção de capital cultural. Este tipo de capital é percebido, aqui, como uma relação social que inclui, além do saber, o respetivo nome da profissão, a sua representação, a disposição dos agentes, ou seja, uma causa para combate. Deste modo, para utilizar como exemplo a tese da proletarização apresentada por Braverman (1977), confrontou-se o trabalho assalariado com a situação proletária do operário e ressaltaram-se os fatores económicos, os fatores organizacionais das relações de atividades (trabalho).

Do ponto de vista de Poulantzas (1975), existem diversas categorias, com diferentes posições dentro de cada profissão, originando-se a queda de *status* de classe de profissionais em virtude dessas categorias. Diante das novas exigências da sociedade, subsistem novas relações entre a ciência, o poder e o trabalho, destacando-se as classes mais submissas à lógica da instituição ou da organização à qual o trabalhador está vinculado. Ou seja, essa situação constitui-se e resulta em alterações nos códigos de ética das categorias.

Deste modo, pretende-se salientar a dinâmica das profissões, conforme a descrição de Bourdieu (1996). Este autor percebe que o trabalho possui uma concepção de espaço, ou seja, não é um monopólio, e segue em conexão com o poder que exerce em cada momento importante. Com efeito, “as lutas que têm lugar no campo intelectual têm o poder simbólico como coisa em jogo, quer dizer, o que nelas está em jogo é o poder sobre um uso particular de uma categoria particular de sinais e, deste modo, sobre a visão e o sentido do mundo natural e social” (Bourdieu, 1996, p.64).

Porém, é importante lembrar que os dirigentes constituem o *corpus* do campo profissional, produzindo representações do próprio universo e no mundo social, descrevendo, desta forma, a sua identidade profissional.

No entanto, é importante observar que Barbosa (1993) mostra que os especialistas têm um planeamento de universo social e que conquistam um espaço na estrutura social, deixando os seus símbolos na estrutura e na representação da divisão social do trabalho. Formam-se, assim, categorias entre as categorias e também nas comunidades, constituindo, desta forma, modelos de profissionalização. Portanto, traça-se, desta maneira, uma ação em grupo, com o intuito de efetivar as suas ideias de universalização. A gratidão profissional obedeceria aos grupos que identificam os indivíduos e a legitimidade de conhecimentos e das capacidades ligadas à sua identidade profissional.

Não obstante a discussão no campo empírico, a importância de se apontar estes factos, identificando-se as categorias no dia-a-dia das atividades, acontece no âmbito socioprofissional, ou seja, considerando-se os elementos da formação inicial, da prática e dos relatos vivenciados pelos docentes, que são alguns fatores preponderantes que exercem atividades relevantes no poder. De acordo com Sainsaulieu (1985), realça-se que a vida no espaço pedagógico tem um significado importante na construção das normas, em relação às que se organizam em modelos culturais, ou seja, a escola precisa e deve participar deste processo. As reflexões coletivas sobre as ações pedagógicas e o processo da pesquisa-ação constituíram o principal material de análise no decorrer deste estudo.

Diante deste quadro, Sainsaulieu (1985) observa que as práticas das relações nas organizações são imensas e duradouras e que as suas repercussões transcendem as áreas de trabalho. Afirma-se,

ainda, que existe um vínculo entre as atividades organizadas em relação às estruturas espirituais e aos hábitos globais dos sujeitos. Observa-se, de forma importante, que as ações profissionais inspiram seriamente as atividades físicas dos indivíduos. Do ponto de vista das ciências sociais, surge a noção de que existe uma conexão entre o sistema social e as identidades dos sujeitos, disseminadas pelas atividades e também pelo sistema da impersonalidade.

Em linhas gerais, existe uma aproximação psicológica à ideia de identidade na concepção de Erickson (1976). Aqui, a procura da identidade é uma necessidade constante dos sujeitos de serem agraciados pelo outro. Outra batalha é a de se compreender e fazer entender que a identidade é como um processo de produção que atinge as identificações primitivas, deixando de ser atuante e onde os sujeitos são reconhecidos pela coletividade social.

Retomo, entretanto, a importância de se ter uma identidade. Esta constitui-se como sujeito, distinto dos demais, a ser reconhecido merecidamente e entendendo a construção identitária e a representação de si próprio, garantindo as atividades essenciais para a vida pessoal. Desta forma, constitui-se um dos processos emocionais na vida adulta.

Com efeito, e por meio da noção de identidade, Lipiansky (1998) concebe-a como um entendimento da própria existência em relação com o universo, resultando num sistema elementar que une, que se expande, havendo mesmo uma ligação que se consegue também na relação com o outro; portanto, trata-se de um acontecimento dinâmico, que se desenvolve durante toda a vida.

Poderíamos assinalar que, entendendo a identidade como um dado possível de transformações que se edificam atualmente, situa-se também este aspecto na profissão docente, que aparece num dado contexto e num dado momento histórico, como um problema que se revela fruto das necessidades apontadas pela população, adquirindo, assim, um estatuto de ilegitimidade.

É importante lembrar que o foco teórico de Dubar (1997) considera a identidade profissional estruturada entre dois processos: um processo interno ao sujeito, e o outro sendo as instituições com as quais ele interage, caracterizando-se identidade para si e identidade para o outro, identidades que, mesmo sendo inerentes, se associam de maneira ambígua.

Portanto, a identidade do professor estabelece uma representação que o docente adquire durante a sua prática, que confirma a atividade do profissional da educação no seu dia-a-dia, baseando-se nos seus valores, na sua forma de se situar no universo, nos seus relatos de experiências, preocupações, conhecimentos e reflexões, no sentido que tem a sua existência, no ser professor; ou seja, nas relações que mantém com os colegas de profissão; nas escolas e instituições de ensino superior, nos sindicatos e em determinadas categorias sociais.

No âmbito específico deste estudo, Correia (1991) reconhece que as identidades docentes são efêmeras e compromete-se num processo confuso de relações de categorias profissionais num agrupamento ou num ambiente social, com os quais produz e reproduz determinadas ligações: com os conhecimentos que lhes são atribuídos, com as situações simples e imaginárias que tendem a definir a sua identidade profissional, com o contexto sócio-técnico-organizacional da atividade educacional, ou seja, com a relação da natureza que mantém com o Estado, com as famílias, com os estudantes, com a comunidade em geral e as demais entidades.

Deste modo, pretende-se salientar que a produção da identidade docente é inerente à relação determinada pelas instituições contratantes e às mudanças produzidas nas relações que são asseguradas através dos sistemas de ensino, o que vai influenciar o processo de implementação, de desenvolvimento e de extensão dos sistemas de ensino progressista e também a produção dos professores como categorias profissionais.

Estabelece-se uma tentativa de compreender adequadamente que a identidade do professor está associada às representações das categorias nesta esfera, ao género, à idade e aos contextos de ocupação que são constituídos na sua forma de ser e de saber (Lopes, 1993).

Em parte, a crise da identidade docente, nessa perspetiva, ajusta-se nessa etapa, e atualmente nas mudanças de paradigma das sociedades ocidentais, as quais tendem a construir concepções tradicionais de conhecimentos e também a serem sujeitos que passam a solicitar novas formas de ser e de saber. Esta mesma autora reflete sobre a relevância desses dois aspetos nas noções de identidade profissional. Portanto, as transformações podem ser viáveis a partir de seu modo de ser.

Além disso, é importante salientar que a aceitação em pertencer a uma categoria não acontece somente em momentos objetivos e com interesses que prosseguem uma nova ordem: é também algo de psicológico. A ideia de categoria psicossocial permite a identificação com categorias ditas fora da lei, administrando, dessa forma, a oportunidade em que a união e a ajuda venham a ser determinadas, fator importante para as ações assertivas (influências de “contrapoder”).

Cabe, porém, lembrar que a atividade docente se modificaria, construindo-se inovações e peculiaridades dessa identidade no professor para deferir as novas exigências da sociedade (Pimenta, 1996). A esse respeito, a mesma autora mostra que a identidade docente se constitui fundamentada na sua definição social, na crítica das representações sociais da atividade, na redefinição das práticas, ou seja, nas demonstrações das ações que são destacadas culturalmente e que vão sendo importantes.

Observa-se ainda que essa realidade continua a resistir às inovações, porque estas são saciadas de novos conhecimentos, cada vez mais pertinentes às necessidades da realidade, concentradas na essência ética da formação, que, neste sentido, é direcionada para a humanização. No entanto, a prática exige, de certo modo, ações antagônicas a esta ideia emancipatória.

Muitas variáveis influenciam o processo de identidade do professor. Quando a personagem dessa reflexão sobre a ação colaborar, de forma integrante, nas pesquisas científicas em âmbito educacional, quando estas forem coordenadas e teorizarem os conhecimentos das práticas, descobrindo-se, assim, novos construtos nessa área, constrói-se a noção de professor como artifice do saber e do desenvolvimento da criatura humana, ou seja, constrói-se um dinamizador da educação.

Sob outro ponto de vista, Aguiar (2004) define que os professores estabelecem um entendimento, adotam uma fisionomia e adquirem intencionalidades que se assemelham aos movimentos sociais instituídos, relacionando-se de acordo com os conflitos das conformidades sociais, enfrentando as posições das instituições sociais/educacionais e, nesses círculos, adquirem afinidades com a escola, com os educandos, com a profissão e com a sua identidade.

3.7 A questão da identidade cultural no CE Benedito Leite e no CE Liceu Maranhense em São Luís do Maranhão

Neste debate são feitas algumas considerações a respeito da questão da identidade no espaço do CE Benedito Leite e no CE Liceu Maranhense em São Luís do Maranhão. As identidades são ligadas à classe social, gênero, etnia, raça, sexualidade, índios, negros e idade, além de outras categorias presentes nas relações sociais. O professor deve-se preparar para lidar com esses temas em sala de aula, e não apenas propagar estereótipos sobre a identidade dos educandos. Portanto, no seu dia a dia, como reconhecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a escola deve empreender uma reflexão acerca das múltiplas cidadanias e identidades necessárias para a construção de uma sociedade democrática. A diversidade cultural presente no contexto escolar confirma a diversidade cultural como traço fundamental na construção das identidades, definida e ajustada na área dos conflitos e das infinitas possibilidades de singularização.

A questão da identidade tem vindo a ser discutida na teoria social. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural (Brasil, 2001), os elementos da cultura local devem estar presentes na Educação Básica a fim de formar um cidadão conhecedor das suas origens culturais. Alguns desconhecem os elementos formadores da sua cultura e algumas vezes os sujeitos não se reconhecem quanto indivíduos da sua

própria cultura. Formar uma identidade não é apenas voltar-se para o ser nacional, cada região tem sua particularidade, cada indivíduo tem a sua peculiaridade, o que torna cada sujeito único.

Conforme as indicações do PCN de Pluralidade Cultural e do destaque dado a importância do trabalho na formação do homem, é preciso considerar a partir daí qual a postura adotada sobre essa discussão. Moreira & Candau (2003) asseguram que:

A escola é, sem dúvida, é uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. (p.22)

Portanto, a escola não pode dissociar o seu currículo desta ligação com a identidade cultural. Na construção do Projeto Político Pedagógico deve ser legitimada uma proposta de educação que procure a igualdade, respeito e a tolerância, formando uma sociedade que se entenda socialmente. A partir desse entendimento, é no espaço escolar que os alunos se apropriam de uma cultura, cabendo ao docente propiciar a compreensão dessas desigualdades e, a partir delas, colaborar na construção da sua própria identidade.

Considerando a necessidade de melhoramento na compreensão do processo de ensino público maranhense e no Brasil, Louro (1999) refere que são muitas as identidades que os estudantes podem construir nas dependências da escola, podendo ser instantâneas, recusáveis e abandonadas. São, dessa forma, sujeitos de identidades transitórias e contingentes e, “nada proíbe pensar que diferentes quadros identitários se imbricam uns aos outros, a fim de contribuir para o sentimento de identidade” (Deschamps; Moliner, 2009, p.147).

É preciso, porém, que o estudo da pluralidade cultural no cotidiano escolar, compreenda a sua interrelação na formação das identidades dos educandos no contexto escolar. Tal é imprescindível para a conexão da comunidade escolar com o seu princípio, aliando a compreensão multicultural à identificação e composição de uma identidade local, contextualizada. Dessa forma, os gestores, coordenadores pedagógicos, docentes, educandos e toda comunidade educativa são todos amparados pelo desenvolvimento do vínculo da cultura com a instituição de ensino.

Para Benjamim (1996, p.134), “o homem está no centro de suas experiências”. Nos últimos 50 anos, as discussões em torno da identidade têm ocupado espaço de destaque em um grande número de publicações científicas e sucessivos debates em vários espaços acadêmicos. Algumas décadas, as pesquisas, nomeadamente sobre identidade, realçaram um suposto dualismo existente entre a identidade social e a identidade pessoal. Assinalada pela transformação sociocultural que o sujeito ocupa na contemporaneidade, a ideia de identidade apresenta-se, atualmente, como zona de interseção de vários tipos de compartilhamento social, particular, cultural, profissional, político, sexual, de gênero e demais classes sociais.

Neste cenário, as instituições educativas adquirem um importante sentido no processo de construção da identidade, posto que se constituem no ambiente de produção de novos conhecimentos, práticas, inter-relações, comunicações, ideias e também das operações de sentido – simbolismo. Cada escola possui uma estrutura social, formas e meios de funcionamento específicos. Entretanto, as relações sociais são instituídas dentro de padrões culturais pré-estabelecidos, investidas de afetos e reproduções acerca do conjunto de relações que tem uma referência em comum, de tal maneira que sejam visíveis aos atores sociais.

É inegável que o desafio a ser encarado, nesta discussão, é o de conduzir esta concepção de identidade dos alunos para dentro dos centros de ensino, por considerá-lo um espaço privilegiado de comunicação cultural específica, e de produção de ideias para as variadas ações pedagógicas. As instituições funcionariam como elo de ligação que une, orienta e apresenta todos os referenciais acerca da construção da identidade dos alunos. Além das escolas, as instituições são comunidades de vida e de destino, cujos integrantes vivem juntos e numa ligação absoluta (Bauman, 2005).

A propósito desta discussão, as instituições educativas se configuram muito mais como escolas formais, mecanismos, preocupadas em afirmar o poder e obediência, através das ações educativas, nomeadamente as avaliações, presença e sala de aula rigorosamente organizadas, este espaço pode ser considerado de comunicação, representação e divulgação de diversas atividades culturais, presentes na sociedade em que estiver inserida. De um modo mais específico, devido à sua complexidade, não podemos perceber a cultura apenas como perspectiva da escola, família, ou seja, atualmente, a cultura de massa se faz presente na sociedade, socializando as gerações, repassando valores, padrões e atitudes (Selton, 2002).

De facto, se considerarmos que as identidades são modos de inscrição que associam as escolas, os indivíduos, ao meio e à cultura, a instituição escolar estará sempre presente no modelo de identidade dos estudantes, agindo, entretanto, como um ambiente em que a prática subjetiva se confronta com o universo social. A este propósito refere Gomes (2003) que, de facto, não seria possível uma compreensão melhor da construção das diversas identidades dos educandos, devendo-se considerar a importância da sua articulação com a cultura e com a educação.

A discussão em torno das identidades na sociedade moderna está marcada por várias ideias e referências num ambiente social mediático e de consumo sujeito a rápidas alterações e somos deparados, a todo instante, por informações que se processam como modelo, para obtenção de algum grau de encorajamento sociocultural. Neste sentido, as identidades devem ser tratadas como sendo realizadas em vários espaços sociais, mediáticos, familiares e organizacionais e demais grupos, onde novos sentidos e narrativas, por vezes contrários, podem mudar alguns comportamentos, provocando novas interrelações sociais. Ao conduzir este debate para as

dependências das instituições educativas, tornar-se-ão ainda maiores os entraves para perceber a sua dinâmica, as suas progressões e as suas mudanças com indivíduos em pleno processo de transformação social.

Para refletir sobre a questão da identidade cultural no CE Benedito Leite e no CE Liceu Maranhense em São Luís, é importante apresentar algumas considerações sobre as identidades, tendo em vista as discussões existentes entre as mudanças contemporâneas dos meios de comunicação de massa e a afirmação da tradição, portanto, desvitalizadas, presentes ainda nas instituições educacionais.

O Brasil é um país vasto com conteúdo cultural devido às inúmeras etnias que compõem a sua sociedade. Observa-se que, mesmo diante desta pluralidade cultural, o país ainda desfruta de uma vasta desigualdade étnica. Essa diferença está presente em vários aspetos da sociedade: no âmbito educativo, ainda pelas pesquisas, é possível mostrar que as etnias, género, índio e demais classes, possuem o menor índice de escolaridade; no contexto cultural, quando as oportunidades de emprego com renumeração muito baixa e habitações precárias são destinadas a estas camadas desfavorecidas.

Tudo isto é resultado do julgamento com preconceito das etnias, que seguem uma identidade marcada por estereótipos, construída por uma cultura branca, que se considera melhor e superior. Existe na escola um certo padrão, modelo vigente, uma espécie hegemónica de cultura, uma supremacia, influência e superioridade da cultura europeia. Portanto, a cultura, a história como estética eurocêntrica do homem branco são considerados sublimes e modelos. É neste padrão que a instituição se coloca e muitas vezes, se enquadra, desqualificando todos aqueles que não estão dentro dos paradigmas hegemónicos convencionados pela supremacia branca.

Ser diferente, é não ter em quem contagiar-se. Não ter um padrão para se espelhar e sentir-se acolhido, é considerar-se menor, menos incapaz, indecente, inconveniente. Para Mello (2000), a instituição escolar demonstra aos alunos não aceitar a cor da sua pele, as suas características físicas, história do seu povo, a não querer ser diferente. No Brasil, os índices de acesso à escolarização dos alunos, a garantia de permanência e a qualidade da educação é muito exígua. Boa parte dos educandos menos favorecidos constitui o grupo daqueles que são denominados de fracassados, ou seja, desprovidos da escola em relação aos estudantes da classe média, a elite, reafirmando a sua incapacidade intelectual, estereótipos que pairam sobre a etnia desde outrora.

Abramowicz (2006) aponta que, o baixo aproveitamento escolar dos alunos menos favorecidos não pode ser explicado apenas por fatores socioeconómicos, e também, pela situação étnica, ou nomeadamente pelas manifestações vindas da escola. Este comportamento traz consigo a questão do branqueamento, uma ideologia que afeta a imagem dos sujeitos. É importante, destacar o silenciamento produzido pelos livros didáticos, uma discriminação mais sofisticada. Usadas as vezes como única fonte de apoio para as atividades docentes em sala de aula especialmente nas escolas públicas, ele deve apresentar os acontecimentos históricos suas marcas, omitindo elementos, simplificando factos que envolvem alguns segmentos da sociedade.

A identidade social não é alheia a estes fenómenos. Ela situa-se no tempo e no espaço, absorvendo todas as mudanças que se reveste dos tons dos tempos em que se posiciona, assumindo as novas conceções, práticas, tendenciosas, padrões, comunicação, significados entre outros.

A identidade como processo dinâmico incluso, consiste na ideia primária e antropológica na educação. Não podemos discutir identidade sem se atentar para à forma como os seus indivíduos interagem culturalmente. Na expressão de Berger (1976) a firma que “receber uma identidade é um fenómeno que deriva da dialética entre o indivíduo e a sociedade”, portanto, a identidade estabelece a ligação entre a pessoa e o seu meio envolvente.

A propósito da construção das identidades sociais, Augusto Santos Silva (1996) recorre a quatro derivas: a primeira é o essencialismo, que visa a compreensão legendária dos modelos sociais; a segunda é a visão estática, que, tal como a expressão refere, considera imutáveis os traços fundamentais das diversas identidades; a terceira é o primordialismo, que pressupõe que determinado momento histórico de uma comunidade, apareceram suas características identitárias e, a partir de então, permaneceram como estáveis, proporcionado um entendimento dos diferentes modelos sociais que daí surgiram; a quarta é o particularismo, que entende as identidades coletivas como processos inacessíveis. Não obstante estas derivas, este teórico, por sua vez, assevera que, na contemporaneidade, existe suficiência de instrumentos consideráveis e estudos empíricos que possibilitem superar visões identitárias iludidas. Porém, não seria possível, hoje em dia, discutir sobre este tema a partir de uma conceção qualquer, circunscrita a uma só dimensão. Se assim fosse, estaríamos a enviesar o nosso olhar, já que a cultura se tornou mais acessível a comunidade e, como seria de esperar, com esta possibilidade há também, que nos depararmos com muitas vantagens e desvantagens.

É inegável que o advento da globalização veio abrir, ou mesmo conturbar, todo este sistema. Hall (1992), a propósito das identidades nacionais, aponta como a globalização está a forçar a um reposicionamento das identidades culturais. Este mesmo posicionamento é partilhado por João Caraça, no prefácio do livro “sobre paradigmas (mais ou menos) humanos” de Mário Murteira (2004, p.12), em que refere que determinadas sociedades contemporâneas desenvolvidas se “apropriam da globalização”, na medida em que assumem, como propriedade exclusivamente sua, a herança cultural que têm (que não é mais do que o fruto da construção de muitas outras gerações), recusando-se a dividi-la com as demais sociedades. Percebe-se que a globalização veio reposicionar os processos identitários.

A conceção de globalização ganhou notoriedade ao aparecer como um projeto com horizonte, com vistas ao futuro, em que o que se pretendia era a união e a comunicação dos povos, tendo como objetivo a construção global da paz, portanto, muito contribuiria, como explicou Kant, o mercado:

É o espírito comercial que não pode coexistir com a guerra e que, mais cedo ou mais tarde, se apodera de cada povo. Porque entre todos os poderes (meios) subordinados ao poder do Estado, o poder do dinheiro é sem dúvida o mais fiel, os Estados vêem-se forçados (...) a fomentar a nobre paz. (Kant, 2002, pp.148-149)

Entendido desta forma, o fenómeno da globalização possibilitou a efetivação de um dos mais antigos desejos da sociedade de todos os tempos e a própria realização da noção de uma comunidade em termos mundiais que, sob a forma de rede, uni todas as nações.

Não obstante, a globalização, se por um lado forja a vizinhança entre os povos e a conseqüente intensificação das relações sociais e culturais, de certa forma, tende a atenuar a individualidade das culturas com menor possibilidade afirmativa, já que elas são obrigadas a conformar-se com os padrões de comportamentos sociais. A esta situação refere Giddens (1990, p.18):

A globalização expressa o crescente papel da “ação-à-distância” nas relações sociais humanas. Por outras palavras, a nossa visão é cada vez mais influenciada por acontecimentos e atividades que ocorrem em grande distância de nós. (...) A globalização pode ser (...) definida como a intensificação das relações sociais à escala mundial, relações essas que ligam localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são moldados por fenómenos que ocorrem a muitos quilómetros de distância e vice-versa.

Assim sendo, do impacto global no local surge uma nova identidade, intercultural, provavelmente bastante genuína, não associada exclusivamente às tradições, mas uma identidade que sabe incorporar numa mesma dimensão várias culturas, e tudo fica bem, fruto da racionalidade instrumental que pulverizou subjetivamente os diferentes atores sociais (Touraine, 1990).

Nas sociedades tradicionais, os sujeitos estavam mais ligados a vida real, daí que a sua existência poderia ser mais original e autêntica, enquanto que nas sociedades contemporâneas os indivíduos assumem os padrões globais, seguindo os comportamentos e atitudes de massas e, dessa forma, a vida não seja tão autêntica ou, como refere Touraine, tão genuína. Observa-se, que por trás destas dinâmicas modernas em que as culturas se misturam, encontramos, de certa forma, a ideia de que tudo fica maravilhoso e é possível e, ainda, a imposição de um certo tipo de pensamento e de lógica cultural, mais direcionado para o tecnicismo do que para a harmonização, racionalidade esta que está na génese de muitos dos acontecimentos atuais.

De facto, a cultura adquire um carácter dinâmico, flexível, passando a ser, como refere Geertz (2005), os contextos, o âmbito onde se organizam os padrões de comportamento.

A este propósito, Wiewiorka (2006) refere que, no final dos anos 60, se justifica o crescimento universal das afirmações culturais. “Uma expressão dessas diferenças assumiu o aspeto, em todos os domínios, de contestações culturais novas ou renovadas que demandam reconhecimento do ator que as carrega no espaço público” (p.141). Assim entendida, há o surgimento de movimentos técnicos ou regional, de movimentos

homossexuais, movimentos de mulheres, numa imagem social onde desejam tornarem-se mais visível e socialmente.

Durante a década de 70 desenvolveram-se alguns traços destas diferenças, caracterizadas pela conjugação entre exigências sociais e de reconhecimento cultural. Como afirma Wieviorka (2006):

Dois tipos de movimentos devem ser distinguidos analiticamente, mesmo se na prática uma mesma ação possa combinar esses dois tipos. De uma parte, a diferença cultural pode ser reivindicada por atores debatendo-se com uma profunda exclusão, vítimas da injustiça social, levados a viverem fortes desigualdades. Nesse caso, não é raro que o racismo venha reforçar as dificuldades propriamente sociais e contribuir à resposta que constitui então a afirmação de uma identidade. [...] de outra parte, a diferença cultural pode responder, ao menos parcialmente, à preocupação de grupos dominantes, ou pertencentes à maioria da sociedade que acolhe e para quem um vivo sentimento de ameaça sobre sua identidade, por exemplo, nacional, vai de par com o desejo de distinguir-se dos setores mais despojados da sociedade. (Wieviorka, 2006, p.142)

O argumento do sociólogo francês apresenta-nos características destes processos de afirmação identitária e do aumento das diferenças culturais. Primeiro, os diferentes processos evidenciam a manifestação do termo que Alain Touraine apelidou de *movimentos sociais*, ainda nos anos 60. Percebemos que aquele contexto, em que os movimentos sociais idealizavam iniciativas para “mobilização social dos principais recursos culturais de uma mesma sociedade” (Touraine, 2006, p.83), gerou conflitos entre os atores sociais organizados.

Sabemos que, em disputa, os atores no jogo partilhavam as mesmas orientações socioculturais. No entanto, o universo operário não estava em conflito com o mundo dos padrões. Recentemente, a teoria demonstra alguns limites desta configuração do processo de melhorias, tendo em vista a fragilização dos processos de coesão social e a multiplicação das reivindicações identitárias, o que denotaria uma composição nas relações sociológicas clássicas entre o ator e o sistema.

A segunda característica, procedente da posição de Wieviorka (2006), constitui-se entre as afirmações identitárias e suas reações contrárias. A afirmação de uma identidade, dependendo de sua natureza, pode significar aversão a uma afirmação distinta (e diferente), o que pode apelar de etnocentrismo.

Perante este cenário histórico, por sua vez, Wieviorka (2006) sintetiza que:

Esse racismo renovado diz de seus alvos e de suas vítimas que elas são diferentes culturalmente, irredutivelmente diferentes, fundamentalmente incapazes de integrar-se à sociedade e de partilhar os valores do grupo dominante. Os imigrantes na europa são acusados, então, de veicular formas culturais, a começar pelo Islã, que são incompatíveis com os princípios democráticos de separação do religioso e do político ou da igualdade das mulheres. (Wieviorka, 2006, p.143)

Sabemos que há uma nova naturalização das diferenças culturais, diminuindo os atributos ambientais ou biológicos, e uma radicalização da identidade alheia. De facto, o universo cultural do outro se torna

inconciliável com a contemporaneidade, complexificando as discussões sobre maiorias e minorias sociais, sobre inclusão e exclusão social e sobre o que efetivamente se pode denominar de democracia. Não obstante, esta perspectiva complementar realça este debate, problematizando a obrigatoriedade do uso do véu entre alunas muçulmanas nas instituições educacionais francesas, ou para Touraine (2006), referindo a integração dos povos indígenas e demais comunidades tradicionais na escola pública brasileira. A percepção reflexiva da diferença cultural não pode excluir uma comunicação intercultural, sob o risco da conformação de comunitarismo ou de grupos orientados por uma lógica fundamentalista de atividades pedagógicas. Por sua vez, Touraine (2006), por seu lado, sintetiza esta concepção da seguinte forma:

A comunicação intercultural não é, portanto, apenas um esforço de compreensão mútua: trata-se de um ato de conhecimento que procura situar o outro e a mim mesmo dentro de unidades históricas de dentro da definição dos processos de mudança e de relações com o poder. (Touraine, 2006, p.210)

Uma terceira característica, e a mais valorizada destes processos identitários, informa que “a diferença não permanece jamais dissociada, de maneira duradoura, de uma temática social em que a justiça, as desigualdades, a queda, mas também o egoísmo de categorias mais afortunadas, têm o seu lugar” (Wieviorka, 2006, p.143). A argumentação do autor provocou um debate sobre a centralidade da origem do reconhecimento na Teoria Social Contemporânea, o que leva François Dubet a afirmar:

O reconhecimento não concerne somente às diferenças de sexo, de raça ou de cultura, ele está também, e, sobretudo, ligado aos próprios indivíduos que cristalizam de maneira singular uma multiplicidade de histórias pessoais, de identidades sociais e culturais postas o tempo todo em jogo nas suas relações com outros. (2014, p.164)

Desta forma, intimamente ligadas as ideias sociais, o reconhecimento não é simples consequência das diferenças sociais, como demonstra Nancy Fraser (2001). É sim, o centro normativo de noção da justiça social, como argumentou Alex Honneth (2003). Para Dubet, atualmente, o reconhecimento tornou-se uma posição ampla que permite o maior dos sentimentos de justiça. A procura por reconhecimento é sempre paradoxal e parece intimidatória, “seja porque minha singularidade que me aprisiona, seja porque minha igualdade me nega como indivíduo singular” (Dubet, 2014, p.166). É sobre esta constatação que se impõe, no plano do enfrentamento das injustiças, a importância de uma análise mais sociologicamente apurada sobre os diversos sentimentos de injustiça e uma escolha entre modelos de justiça social para subsidiar as estratégias políticas para sua resistência.

Na expressão de Michel Wieviorka, podemos perceber a relevância assumida pelo multiculturalismo nos últimos anos. Para este mesmo autor e sociólogo, em resumo, podemos descrever o multiculturalismo como sendo “uma política pública inscrita nas instituições, no direito, na ação governamental (ou local) para dar às diferenças culturais, ou ao menos a algumas dentre elas, um reconhecimento no espaço público” (2006, p.152).

A propósito, a diferença cultural é um argumento que se engaja de maneira complexa na agenda moderna. Considerando esta complexidade que se expressa nos múltiplos processos sociais presentes nas discussões identitárias e culturais de nosso tempo, impulsionados por atores das instituições escolares, de facto, não podemos falar em unidimensionalidade de sua formulação ou de uma única influência em sua construção político-discursiva.

A este respeito, esta mesma dificuldade aparece na polissemia dos resultados utilizados em suas concepções. As diversidades, identidade, multiplicidade, reconhecimento, entretanto, e diferentemente, constituem um mesmo “léxico” muito utilizado nas descrições dos processos culturais na atualidade.

Esta construção comum valoriza, a perspectiva intercultural da educação reconhecendo o caráter multidimensional e complexo (Morin, 1986, 1996; Bateson, 1986) da interação entre os indivíduos de identidades culturais distintas e procura desenvolver uma ideia e estratégias educativas que possibilitam o enfrentamento dos combates, na direção da superação das estruturas socioculturais causadoras de desigualdades, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais.

As pesquisas mais recentes que vimos desenvolvendo estão abrindo uma nova perspectiva epistemológica que indica para a percepção do hibridismo e da ambivalência, que constituem as identidades e relações interculturais. Na expressão de Bhabha (1998), volta-se mais para as demandas de entendimento dos “entre-lugares”, podendo ser dos contextos, intersticiais que constituem os campos identitários, subjetivos ou coletivos, nas relações e nos processos interculturais.

É preciso salientar, contudo, que a intercultura vem se configurando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, com o intuito de tipificar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade cultural) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnia, gerações e de ação social.

É importante mencionar que, mesmo tentando perceber com rigor a especificidade destes temas e a diversidade dos enfoques teóricos-metodológicos da produção científica nestas áreas de conhecimentos, o nosso esforço consiste em desenvolver este estudo numa perspectiva interdisciplinar

e complexa sobre a dimensão “híbrida e deslizante” do “inter (cultural, étnico, gerencial, grupal etc.), constitutiva de possibilidades de mudança e de criação cultural. Com efeito,

O afastamento das singularidades de “classe” ou “género” como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma consciência das posições do sujeito – raça, género, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno. O que é teoricamente inovador e politicamente cultural é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. (Bhabha, 1988, p.19-20)

Assim, todo e qualquer debate das relações interculturais em ações pedagógicas e ainda nos movimentos sociais, além de propor uma busca de construção crítica da noção de cultura, expressou-se a importância de uma percepção mais acurada da própria ideia de cultura. Torna-se favorável a compreensão de cultura na perspectiva antropológica e semiótica, como propõem Clifford Geertz. Este teórico, compreende a cultura como sendo em sua parcialidade acumulada de padrões culturais, também, de “sistema organizados de símbolos significantes” (Geertz, 1989, p.58), pode-se supor que os seres humanos identificam as finalidades de suas ações. Portanto, de um certo modo, todos os grupos humanos desenvolvem padrões culturais que tornam possível a sua existência.

Contudo, é importante olhar para todos os grupos humanos que desenvolvem padrões culturais existentes. Sobre o processo em que a ideia de que a consideração de ser humano deve estabelecer-se através dos aspectos globais e semelhantes das culturas humanas, Geertz conclui que o entendimento dos sujeitos, sua dimensão essencial, pode ser encontrada exatamente nas particularidades culturais dos povos. Justifica-se, entretanto, do ponto de vista científico, procurar compreender nos fenômenos culturais, como se percebe, não só a similaridade empírica entre os comportamentos dos diferentes grupos, como padrões culturais distintos que se estabelecem entre si. Assim, para Geertz (1989, p.56) “resumindo, precisamos preocupar relações sistemáticas entre fenômenos diversos, não a identidades substantivas entre fenômenos similares”.

É a noção de cultura que proporciona uma contribuição considerável para a percepção crítica dos fundamentos das relações interculturais, especificamente ao repensá-la na perspectiva de sua complexidade. Percebe-se que os períodos históricos e contextos sociais específicos, as relações entre os indivíduos (sujeitos ou grupos) podem-se configurar (ou serem compreendidas) de forma centralizada ou contraditórias, procurando-se constituir a finalidade de uma ação contra a posição do seu antagonista.

Portanto, a perspectiva da complexidade torna possível perceber que as relações transversais, que se desenvolvem entre vários contextos sociais e dimensões culturais, configuram padrões significações universais, híbridos, em relação aos quais as ações e manifestações adquirem simultaneamente múltiplos sentidos, na maioria das vezes insensatos.

Para isso, as relações interculturais constituem-se não apenas entre grupos e sujeitos de identidades culturais distintas, ou seja, na própria formação de cada comunidade, na medida que em suas ações e manifestações adquirem sentidos paradoxais ao se referirem concomitantemente a modelos culturais distintos. Por sua vez, em Fleuri; Costa (2001) percebemos que a polivalência semiológica só pode ser resolvida se superara dimensão das singularidades de cada cultura e se reconhecer a dimensão contextual da intercultura.

É este salto lógico que possibilita investigar a ideia de educação, compreendida como a promoção de contextos e processos relacionais estratégicos que permitam a articulação entre diferentes contextos culturais. Chegados aqui, fica clara a própria noção de mestre pode ser elaborada numa nova perspectiva:

Se o processo educativo consiste na criação e desenvolvimento de contextos educativos, e não simplesmente na transmissão e assimilação disciplinar de informações especializadas, ao educador compete a tarefa de propor estímulos (energia colateral) que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos (histórias, culturas, organizações sociais...) de modo a desencadear a elaboração e circulação de informações (versões codificadas das diferenças e das transformações) que se articulem em diferentes níveis de organização (seja em âmbito subjetivo, intersubjetivo, coletivo, seja em níveis lógico diferentes). Educador, neste sentido, é propriamente um sujeito que se insere num processo educativo, e interage com outros sujeitos dedicando particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e constroem. Nestes contextos, o currículo e a programação didática, mais do que um caráter lógico, terão uma função ecológica, ou seja, sua tarefa não será meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo de informações, mas terá a tarefa de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente. (Fleuri, 2000, p.12)

Todavia, a ideia sobre educação (como contexto integrador entre diferentes indivíduos e seus respectivos contextos culturais) e professor (como facilitador da aprendizagem) ganha agora um novo destaque a partir das discussões que temos realizado sobre a questão da identidade cultural no CE Benedito Leite e no CE Liceu Maranhense em São Luís do Maranhão.

Este debate é feito a partir das opções de interação dos sujeitos que se referem simultaneamente a padrões culturais distintos. Neste processo, portanto, surge o desafio epistemológico que se coloca no horizonte próximo deste estudo (Fleuri; Gauthier; Grando, 2001).

Diante deste debate vimos construindo uma ideia sobre a compreensão da epistemológica da intercultural, assim como a concepção crítica de educação intercultural, focalizando as relações (identidade e diferença) entre etnias, género, negros, índios, entre gerações e nos movimentos sociais, tendo em vista a construção de subsídios teórico-metodológicos para a educação escolar, educação popular e formação contínua de professores.

3.8 A identidade cultural no currículo maranhense

São Luís do Maranhão é conhecida pelas suas belezas arquitetónicas de origem portuguesa e também pela sua multiplicidade cultural popular, oriunda de negros, índios e brancos, que mescla cores, lugares, saberes, formas e expressão, diferenciadas pelo modo de vida do povo ludovicense. Neste estudo vamos discutir a identidade cultural no currículo maranhense.

Assim, é entendido que os processos de uniformização existentes dentro de uma orientação para a fixação de identidades escolares e o currículo continuam a ser, no conjunto global das políticas educacionais, um mecanismo de formação que sujeito a mudanças contínuas. Neste contexto, o currículo, afirma Goodson (2001), é construído e executado numa perspetiva oclusa e de controlo administrativo. Para Doll (2004), é confirmado ao nível das práticas escolares através da globalização, deixando de ser perspetivado como uma comunicação incompreensível para ser visto como acontecimento que é elaborado pelos indivíduos em função das suas identidades (Pinar, 2004).

Dessa forma, no panorama das políticas de democratização das instituições de ensino, como organizações complexas, estas são ambientes propícios para a construção de identidades, assim como a criação, execução e avaliação de projetos educacionais e curriculares. No contexto escolar, a globalização fortalece as ações de uniformização das instituições de ensino, acentuando o lado formal e administrativo do currículo, elaborando um discurso de autonomia, de identidades e de projetos educativos.

O processo de globalização impõe uma identidade legitimada oriunda dos referenciais ligados às concepções de competências-chave (nomeadamente nas Ciências Sociais, Pedagogia e restantes áreas de conhecimento). Quando inscrita numa agenda performativa da gestão escolar e de uniformização curricular, a identidade legitimadora origina ao nível do contexto de atividades docentes a identidade institucional que Sachs associa a:

Professores eficientes, responsáveis e responsabilizáveis, que demonstram submissão aos imperativos políticos impostos externamente e que possuem um ensino de elevada qualidade, avaliado com base num conjunto externo de indicadores de competência. Esta identidade poderá caracterizar-se como sendo individualista, competitiva, controladora e reguladora, definida extremamente e orientada para *standards*. (Day, 2006, p.89)

Nesta perspetiva, de que forma podem os docentes agir face a estas identidades legitimadoras que lhes estabelecem ações idênticas conduzidas pela homogeneização? A este propósito, Sachs (2003) propõe a identidade ativista, portanto, propostas comprometidas com a melhoria das condições de aprendizagem dos educandos e que se afasta tanto do ensino individualista e isolado, quando das ações de instrumentalismo técnico existentes ao nível das reformas educacionais e curriculares.

A cooperação entre docentes e os demais profissionais da educação é condição indispensável para a construção de uma identidade de resistência ou de projeto, como demonstra Castells (2000) produzindo, respetivamente, a visibilidade dos demais profissionais que se encontram em posições/situações desfavorecidas, ou seja, caracterizadas através das lógicas de dominação e a afirmação dos professores e demais profissionais que serão capazes de reestabelecer a sua posição na sociedade.

Nesta linha de pensamento, importa-nos dizer que toda a identidade é constituída histórica e socialmente. A formação de identidades em contextos estritamente profissionais, nomeadamente a do ensino, afirma Day (2006), é o acontecimento marcante pelas situações técnicas (regência da sala de aula, domínio da disciplina/área de conhecimentos, resultados das avaliações dos educandos) e ainda pelas indagações de natureza pessoal, profissional, social e emocional. A atual conjuntura do ensino é sobretudo (re)produtora de identidades técnicas. Acontece, portanto, que os docentes, no âmbito de homogeneização da cultura, são mais julgados e responsabilizados pelos resultados dos estudantes do que pelo seu lado pessoal e condução do processo ensino-aprendizagem.

Assim, a conceção de oposição dos docentes é principalmente marcada não pela construção de novos caminhos ou pela afirmação de uma cultura de argumentação, mas pela adoção de uma técnica contínua que compreende o que Lacey (1977, p.72) designa de obediência técnica. Neste contexto, “o sujeito concorda com a definição da figura de autoridade e com os constrangimentos da situação, mantendo as suas reservas”. Percebe-se que este planeamento é notório no distanciamento que os educadores têm em relação às mudanças curriculares, Pacheco (1996) mas, também, face aos critérios parareformular as suas propostas pedagógicas.

Numa investigação realizada por Pereira (2006), os planeamentos educacionais, e poder-se-á mesmo poder falar das finalidades dos currículos escolares e cada série, não finalizam, na prática, as

orientações que estão na base da sua composição. No entanto, os docentes aceitam-nos como documentos de transformação educacional.

Os debates sobre a produção identitária têm sido frequentes e cada vez mais vão ganhando espaço no meio académico, sobretudo face a outras novas reestruturações procedentes dos Estudos Culturais, que têm desenvolvido uma perspectiva nova no âmbito da educação, difundindo o campo de análise e compreendendo as dimensões anteriormente não priorizadas.

Ao identificar a construção da identidade – afirmando que esta é construída e não dada – direciono esta discussão, mesmo tendo a formação de docente como centro deste debate, nomeadamente do currículo maranhense, para uma outra em que indago como a produção curricular discute ou constrói a identidade cultural no currículo maranhense.

A conceção curricular necessita de uma reformulação identitária a ser assumida pelos indivíduos, estabelecendo limites e proporcionando uma atuação mais bem preparada, ou seja, orientando o percurso a ser trilhado e, nas presenças e ausências perspectivadas em sua produção-formulação, produzindo elementos de reconhecimentos (identificação).

Neste sentido, argumentamos, a construção identitária exige o aperfeiçoamento da dinâmica desse processo, em que a elaboração da identidade passa pela estruturação dos sistemas simbólicos e discursivos que propiciam elementos de identificação dos indivíduos, como observa Kristeva (1969, p.319), em que “a linguagem é antes de tudo a mais uma prática... uma função social que se manifesta e se conhece no seu exercício”.

Ao refletir sobre a produção identitária como acontecimento como debate, chamamos a atenção para o entendimento do discurso como instância produtora de transformação, percebendo que o processo de construção da identidade docente se constitui e é formado na prática social, na qual a proposta discursiva é parte desta atividade.

Neste debate inicialmente, discute-se a situação das ações curriculares como proposta cultural produtora de identidades sociais. Além disso Silva (1999, 2000) declara o currículo como forma de instituição de ideias e produtor de identidades. Este mesmo autor apresenta um argumento, apresentando o currículo como artefacto cultural que aponta como proposta de reestruturação, espaço articulador, de conhecimentos, poder e identidades. Sugere que o currículo seja examinado durante a sua construção, não somente como ação de significação e ainda, como prática de mudança social, fértil, de relações de poder numa ação produtiva de conceitos que são dados, associando-se na arena político-cultural, estabelecendo significações sociais que perpassam e são terreno para a construção de identidades sociais.

Certamente a percepção entre currículo e identidade provoca a perspicácia do que faz do currículo uma proposta eficaz e de sentidos: nele revelam-se poderes/conhecimentos que são articulados e comercializados no universo das produções socioculturais dos grupos que atuam, materializam, narram, discriminam, produzem, expressando o eu e o outro, estabelecendo espaço e não o lugar conquistado e a ocupar, fazendo parte do processo de construção das identidades. Entendo, a par de Costa (1998), que:

O currículo escolar é um lugar de circulação das narrativas, mas, sobretudo, é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida controlada. É em grande parte à escola que tem sido atribuída a competência de concretizar um projeto de indivíduo para um projeto de sociedade. (p.51)

Porém, a autora apresenta o currículo como território de embate em volta da construção/consolidação de identidades, entendendo o currículo, conduzido pelas relações de poder que o atravessam, estabelecendo espaços de representações, concedendo a produção de novos sentidos, demarcando – reflexivamente – espaços ocupados pelos indivíduos, num processo de discernimento entre o eu e o outro relacionado.

O contexto desta discussão alicerça-se e apoia-se na percepção do currículo como uma produção cultural. É necessário ressignificar e recuperar a compreensão da produção curricular como ação educativa. Hall (1997) considera a cultura como condição constitutiva e o conhecimento como cultura social, que interfere e regulamenta condutas e ações, caracterizando cultura, como “sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros... dão sentidos nossas ações”. (p.12)

Para este mesmo autor, a centralidade do conhecimento na formação das identidades sociais, manifesta-se nas relações bloqueadas, palestras, enfrentamentos e guerras que são representados pelos debates. A propósito das concepções de Hall e de seus argumentos, é importante discutir que o currículo e as propostas curriculares precisam de ser consideradas como produções culturais. Há também que produzir e manifestar esta abertura nas representações culturais com as quais os indivíduos teoricamente discutem, dando sentido ao seu posicionamento nos grupos de que fazem parte.

Ao discutir a formação de uma ideia sobre identidade, Woodward (2000), percebe a identidade como processo relacionando e solidificando alguns aspetos essenciais que precisam de ser considerados nesta construção. Esta autora confirma que a identidade se estabelece lado a lado com a diferença. Nota-se, todavia, um processo de marcação simbólica que constitui fronteiras, delineando territórios e

ideias. No posicionamento de Woodward, ela considera a relevância de perceber os sistemas de representações. Percebe-se assim que “a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito”. (p.17)

Dentro deste contexto organizacional, as representações refletem e dão significado às experiências vividas, determinando posicionamentos, territorializando os indivíduos. O debate aqui realizado demonstra que as representações – sistemas simbólicos já discutidos em outros momentos, proporcionam elementos que possibilitam o reconhecimento.

A partir de tais reflexões percebe-se que as narrativas se constituem como forma de atuação nos desdobramentos desse processo de identificação, o que merece ser indagado, questionando sobre como essas competências apresentadas se desenvolvem no processo de elaboração curricular.

Entre os vários estudiosos desta temática, recorremos a Frigotto (1999) que, na sua tese de doutoramento, expressa a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que direcionem este tema.

Na pesquisa desenvolvida, examinou o processo de formação do discurso curricular do sistema de ensino municipal de Porto Alegre – Rio Grande do Sul, apresentando a dimensão da discussão da construção curricular e as transformações nas práticas discursivas como instância produtora de mudanças nas práticas sociais. Ao comentar as relações, a autora contribui para a compreensão das múltiplas dimensões envolvidas na produção curricular e do que está a ser produzido a partir destas.

Assim entendida, a percepção da construção discursiva torna-se instantânea nas análises sobre a formação curricular, compreendendo o currículo da mesma forma que o discurso. Porém, muitas vezes destaca-se uma dimensão que, analisada em estudos curriculares, pode contribuir para uma análise mais aprimorada de processo de produção curricular auxiliando, inclusive, a compreensão dos mecanismos implicados, capazes de apresentar o currículo como prática de concepção.

Trata-se de os alunos debaterem e construírem suas identidades de classe social, de gênero, etnia, raça, sexualidade, em reunião e, “ilícito” nas dependências das escolas. O “*staff*” organizacional, geralmente desconhece esse estereótipo, a menos que, neste contexto dramático, pressionando para corrigir algum ato ou comportamento, nomeadamente o sexual, considerado ameaçador à coragem e princípios. Destaca-se, a presença da sexualidade nas dependências educacionais no mesmo estudo de Louro (1997), em que se constata que esta é:

Independente da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir. (p.81)

O advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/9394 de 1996, que reviu a Constituição Federal de 1988, defende os princípios da pluralidade cultural como fator de fortalecimento da democracia e da cidadania. Daí que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN/97, construídos pelo Ministério da Educação – MEC, com as suas finalidades garantidas nos dispositivos constitucionais no art.º. 210 da Carta Magna, descrevem a importância de transformação curricular face à emergência de temas sociais relevantes para a compreensão da sociedade moderna, propondo uma ação relevante tomando por base a resolução das instituições de ensino e proporcionando a todos os educandos um conhecimento sobre culturas distintas das suas perspectivas para que a pluralidade possa ser fator *sui generis* da democracia e da cidadania.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam alguns temas transversais que podem percorrer as diferentes áreas de conhecimentos (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes), permitindo a interdisciplinaridade na educação básica. Nesta concepção, entre os temas a serem incluídos estão os da “educação afetivo-sexual, da valorização e da discussão das características singulares de etnia, de gênero, de identidades dos alunos, os quais proporcionariam o estabelecimento de condições para a realização de projetos educacionais orientados para a cidadania” (PCN, 1997, p.111).

E quando afirmamos que o grande desafio dos PCN é “mudar mentalidades, superar preconceitos e combater atitudes discriminatórias” apontamos ainda a importância de “lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, que é a tarefa para a sociedade como um todo” (PCN, 1997, p.23). Giddens (2002), dentro deste contexto, observa que na pesquisa sobre as identidades não é apenas o relacionamento que está em discussão, ou seja, a democratização da existência pessoal e social que se espalha na esfera pública e particular.

Neste sentido, entende que as palestras sobre as identidades nas dependências educativas, como elemento curricular, podem ser analisadas como um ponto de partida para o debate de uma política democrática que promova sempre a reflexão, garantindo os seus direitos, deveres, coletivos e individuais. O exercício da cidadania e da democracia implica em aceitar outras maneiras de construção e de opiniões sociais dos indivíduos. Desse modo, o princípio orientador dos relacionamentos pode ser, como constatou Giddens, “o respeito pelo ponto de vista independente e pelos traços pessoais do outro” (Giddens, 1995, p.207).

Em relação aos PCN (1997), as instituições de ensino podem ser corresponsáveis, principalmente com outras organizações sociais, pela formação dos sujeitos para a responsabilidade social dos cidadãos,

pois, dá-se diariamente o convívio dos indivíduos com os valores planeados pela cultura. Nas instituições de ensino, há a possibilidade de perceber, no seu dia a dia, a importância da diversidade cultural, da pluralidade de singularização e das identidades. Por isso salientamos que é nas escolas que são divulgados os saberes, sistematizados e organizados pelos currículos, sobre as situações regionais e universais. Ainda neste contexto, é nas instituições educacionais que devem ser orientados os princípios respeitantes à sociedade assim como as diferentes maneiras de convivência democrática com a diversidade humana.

Neste sentido, o docente torna-se mais importante, desenvolvendo outras atividades além das planeadas (Demo, 2004). Pode, ainda, influenciar os processos no que diz respeito à construção das identidades, de saberes e de atitudes indispensáveis à formação do cidadão e de uma sociedade mais generosa e igualitária.

Posto isto, as considerações que envolvem os questionamentos sobre etnias, género, identidades, religião, orientação sexual, em ligação com situações sociais bem como saúde e diversidade cultural, poderão indicar alguns caminhos para o professor na atualidade da escola, direcionado para a formação de novas inteligências, nas discussões dos direitos e deveres do cidadão, e respeitando as diferenças. Como veremos, espera-se que a instituição de ensino, juntamente com a comunidade por ela entendida, proporcione debates, reflexões e a tomada de consciência sobre os temas relacionados à política, à desigualdade, à reflexão e tomada de consciência sobre os assuntos ligados à política, à diferença, à prepotência, ao poder e à diversidade, de forma a proporcionar uma conceção ética e política, tendo em consideração o benefício ou danos que a ciência traz à sociedade (Morin, 2002).

A escola pública, enquanto instituição social, é acessível às diferentes ingerências do contexto social e cultural que a compreende, especialmente aquele que se encontra sob administração dos poderes económicos. Portanto, a escola não pode ser percebida como refém de um cenário económico-social, ou seja, que lhe providencia verbas e recursos didáticos. De forma mais direcionada, a sua democratização e conquistas aconteceram com o surgimento do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola e o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, para se manter apenas nestes dois modelos, que resultam das conquistas históricas proporcionadas pela população.

Nessa perspetiva, nossa compreensão fundamenta-se também, na conceção gramsciana atribuída aos racionais orgânicos, ou seja, diferentemente dos pensadores tradicionais – que são aqueles que pensam “[...] independentes, acima das classes e das vicissitudes do mundo, [e que cultivam] uma aura de superioridade com seu saber livresco” (Semeraro, 2006, p.377) –, “são intelectuais que fazem parte de um organismo vivo e em expansão”. Em síntese, estão ao mesmo tempo “conectados ao

mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade” (Semeraro, 2006, p.377).

Tendo em vista que nesta abordagem há um entendimento em que a escola deve se proteger das mudanças e também das injustiças sociais: os docentes precisam de assumir atividades próprias dos pensadores orgânicos e liderar os caminhos e os modelos de conduta definidos pelas instituições de ensino. É importante sintetizar que o pensamento aqui demonstrado desponta das crenças que as formas como as escolas trabalham os conteúdos (os valores a eles concedidos) constituem um posicionamento ideológico e substanciam os modos como os indivíduos se relacionam entre si e percebem este panorama.

Atualmente, quando discutimos sobre valores, educação, métodos, ações e contextos nas dependências educativas, estamos a referir-nos ao currículo, em que Silva (2003) também realça que é “[...] relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (p.150).

Enfatiza que o “documento de identidade” presente intensamente nas atividades educativas, sendo executado diariamente pelos professores, que gradualmente vai traçando novos percursos como compreendemos o *Outro*, como com *ele* convivemos, como o incluímos neste universo, como o percebemos, como nos entendemos e como nos observamos e nos conduzimos neste contexto curricular.

Também realça a perspectiva de que, enquanto “nossa vida”, o currículo não se desenvolve apenas nas dependências/tempo determinados pelo sistema, mas também pelos docentes. Há, portanto, interações difíceis pelos alunos (e seus familiares e ainda pela comunidade em geral) mesmo que não atingindo o heroísmo revelado pela determinação das instituições como o Ministério da Educação, Secretaria de Educação e educadores, que agem como assistentes importantes na construção de novos saberes ensaiados e apresentados todos os dias no chão da escola, nas dependências das salas de aula.

Macedo (2013) sustenta que todos os protagonistas que fazem a escola são sujeitos curriculares, ou seja, influenciam com maior ou menor rigidez a realização dos projetos educativos, o que concede novas concepções às instituições educacionais, mesmo que as suas mensagens não sejam percebidas nos momentos da sua organização. A relação diária no contexto da sala de aula não se legitima a partir do estabelecido: as conversas, os problemas, os procedimentos, as proposições e as diversões fazem parte do currículo escolar e, justamente, colaboram para a construção de identidades.

A educação e, em particular, as ações curriculares, pode ser percebida como um método de ajustamento social, de produção e exclusão de identidades, um modelo mediado por arranjos culturais e relações de poder. Esta ideia desenvolveu-se durante as investigações realizadas por Foucault. Entretanto, a sua filosofia arqueológica confirmou como, a partir dos séculos XVII e XVIII, a pedagogia foi (de forma semelhante à medicina) um meio eficaz de inspirar medo nos indivíduos que tinham uma sexualidade distinta do sexo produtivo: “o esgotamento do progressivo do organismo, a morte do indivíduo, a destruição da sua raça e, finalmente, o dano causado a toda humanidade, foram, geralmente, [...] prometidos para aqueles que abusassem de seu sexo (Foucault, 1984, p.19).

Hoje em dia, vários investigadores têm demonstrado interesse em conhecerem as implicações socioculturais do currículo. Este é um tema que está em destaque. Para uma boa parte dos pós-estruturalistas é importante desprezar o projeto de “emancipação humana” (Silva, 2009), por ter sido elaborado sobre fundamentos seculares conhecidos e aceites, ainda que seja sobre o sujeito independente e universal, sendo capaz de permanecer livre dos agenciamentos sociais e de reunir (incluir) todas as desigualdades numa igualdade universal.

Em relação ao pós-modernismo, o comportamento mais considerado do pós-estruturalismo é a sua hipótese em relação às metanarrativas. Além disso, é importante duvidar – e contestar sempre – de qualquer debate que se atribua a autoridade para substituir as histórias hegemónicas. Silva também realça esta perspetiva de que:

Os projetos e as identidades hegemónicas provavelmente não poderão ser dialeticamente superados em vista de uma finalidade ou de um estado último e desejável [...] Eles poderão, entretanto, ser continuamente deslocados, subvertidos, contestados por seus efeitos de poder. (Silva, 1995, p.206)

Podemos destacar, que apesar das várias produções teóricas aspirando ao contrário, o que permanece nas escolas são as ações curriculares, ainda, discriminadoras que qualquer um pode se manifestar, inclusive seus comparsas (que podem muito bem fazê-lo para camuflar essa cumplicidade). No Brasil, ainda estamos distantes de termos escolas onde mulheres e homossexuais não sejam marcados como identidades extraordinárias, dignas de nosso respeito e tolerância. Neste contexto, tal situação seria pintada com as cores da modernidade humanista, cujas conceções foram garantidas nas escolas brasileiras pelo escolanovismo e renomeados e maquiados mais recentemente pela teoria crítica.

No entanto, a visão pós-moderna ligada as propostas curriculares é um processo produtivo complexo, e não se restringe à relação ensino-aprendizagem da pedagogia fundamentalista, ou seja, o embate das ideologias das teorias críticas. É importante ressaltar que as ações curriculares são um processo de

produção social; um espaço ético de montagem e criação dos indivíduos; de produção de diferenças de identidades, onde são proferidos os discursos, significados e representações em que os saberes são instituídos. Na prática, este conhecimento não se pode pensar como um processo afetando exclusivamente os educandos.

Admitir a função social da escola e do currículo não significa demonstrá-los como a única ou maior agência de produção das identidades, ou seja, procurar um fundamento e um caminho para as discussões de que, se tratando de identidade de gênero, as ações curriculares reforçam e são asseguradas pela política cultural desenvolvida nas camadas sociais. Entretanto, o “outro” só pode ser incorporado à custa de sua negação.

Estas considerações podem ser analisadas quando os educadores, satisfeitos por terem trabalhado os *temas transversais* e assegurados pelos pressupostos morais dos seus direitos, orientam os adolescentes – vistos como sendo heterossexuais – que o “diferente” merece todo nosso respeito. Tendo como base política, podemos perceber facilmente nesta situação se trata de um discurso que posiciona o “outro” na situação de dependência do “eu”. Um esforço na tentativa de arrastar e eliminar o outro na igualdade que não passa de uma situação estável. Skliarsublinha que “o mesmo e o outro não podem [...] na escola estar ao mesmo tempo. A mesmidade da escola proíbe a diferença do outro” (2002, p.210).

Estas constatações que não são de agora, demonstram as instituições discriminatórias em relação a estas demonstrações. Encontram-se estas informações em dois contextos de teóricos distintos. O primeiro poderíamos denominá-lo de marxista e o segundo de “pós-critico”, difundidos no Brasil no mesmo período em que, independentemente e passado algum tempo, obtiveram o *status* de clássicos entre os grandes autores brasileiros que estudaram este tema. Destaca-se a atividade dos professores e textos: *economia política das relações de classe e de gênero em educação* (Appel, 1995) e *produzindo sujeitos masculinos e cristãos* (Louro, 1995).

Apple (1995) destaca as professoras inglesas e norte-americanas, discutindo que “não apenas nos Estados Unidos, mas também, em outros países, o controle da prática docente e dos currículos está intimamente relacionado às divisões sexuais e de classe” (p.53). Observam-se as situações históricas e específicas em que este teórico mostra como, ao longo dos anos “a atividade docente foi passando progressivamente de trabalho de homem a trabalho de mulher” (Apple, 1995, p.56).

Portanto, essa “feminização” do magistério, não representaria uma vitória das mulheres. Em algumas situações, estas só teriam substituindo os homens nas salas de aula devido à migração masculina para as profissões economicamente mais agradáveis. Apple defende ainda uma opinião que pode ser para

nós importante: as mulheres que substituíram os homens não os substituíram na mesma função. Aconteceu todo um reordenamento sobre o que fazer e como fazer, de maneira que a ocupação se tornou outra, sujeita à desvalorização económica e cultural. Destaca-se ainda, as discussões dos movimentos feminista: a forma de acesso às instituições e formas de conhecimento do patriarcado “pode tornar as mulheres iguais aos homens – mas num mundo ainda definido pelos homens” (Silva, 2009, p.93).

**PARTE II – Um olhar sobre educação
brasileira: AS VOZES DO ENSINO**

CAPÍTULO 4: PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Neste capítulo, pretende-se proceder a uma revisão da literatura sobre os conceitos estruturantes em torno dos quais gravita o tema central do presente estudo: *Identidade e Diversidade Cultural Representadas nas Práticas Pedagógicas dos Professores do Ensino Médio nas Escolas Públicas em São Luís do Maranhão*.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são referências de qualidade para as modalidades dos ensinos fundamental e médio do Brasil, preparados e distribuídos pelo Governo Federal. O objetivo deste estudo é analisar as práticas pedagógicas dos professores do ensino médio em duas escolas públicas: o Centro de Ensino Benedito Leite e o Centro de Ensino Liceu Maranhense, em São Luís do Maranhão, tendo a intenção de compreender como é que estão representadas as questões da identidade e da diversidade cultural.

Considera-se fundamental o período a seguir a 1995. Foi neste período que o Ministério da Educação e do Desporto formulou os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, vinculados à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, estabelecem as diretrizes para o currículo do ensino fundamental e médio que servem como referência nacional, seja para a prática educacional, seja para as ações políticas no âmbito da educação. São referenciais a partir dos quais todo o sistema educacional do país se organiza:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. É uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. (Brasil, Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, 2001, p.36)

Os PCN, como proposta inovadora e abrangente que são, expressam um empenho em criar novos laços entre o ensino e a sociedade, apresentando ideias sobre "o que se quer ensinar", "como se quer ensinar" e "para que se quer ensinar".

Os PCN não são uma coleção de regras, mas sim um pilar para a transformação de objetivos, conteúdos e didáticas do ensino. Melhor dizendo, e usando a célebre expressão de Valente (2001) na sua análise sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, é possível afirmar-se:

Pode ser temerário o desdobramento da proposta dos PCN que constituem o primeiro nível de concretização curricular até alcançar o quarto nível, quando deverá nortear as atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. É nesse momento que os seus objetivos serão confrontados com as experiências práticas e que poderá ocorrer um distanciamento progressivo destas em relação à “teoria deslizante” que as informa, tornando os riscos de banalização mais iminentes.

Na perspectiva de Celestino Alves da Silva Jr. (1998), questiona-se se os PCN serão mesmo nacionais. Denuncia-se, desta forma, que, para sua elaboração, o MEC contratou os serviços dos professores espanhóis César Coll (1996) e Anna Teberosky,

Do que resultou, além de uma previsível “psicologização” da proposta, também uma certa “barcelonização” da proposta, uma vez que os citados especialistas trouxeram como contribuição as suas experiências de participação na reforma do currículo espanhol, de onde foi importada a ideia dos temas transversais. (Silva Jr., 1998, p.89)

Os Parâmetros Curriculares, como o próprio nome diz, são abertos e flexíveis. O que se espera é que as opiniões trazidas por eles sirvam como inspiração para a prática pedagógica em sala de aula. Nada é obrigatório; pretende-se que ocorram adaptações e um diálogo entre os PCN e as ações já existentes, podendo aqueles ser adaptados à realidade de cada região do país, de cada secretaria, de cada escola e até mesmo adaptados pelo professor à realidade dos seus alunos. De acordo com o documento, esta possibilidade de adaptação permite garantir que sejam respeitadas as diversidades regionais, culturais, étnicas e religiosas existentes entre os educandos.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipas pedagógicas. (Brasil, *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, 2001, p.13)

Neste âmbito, Silva Jr. denuncia o facto de os PCN terem sido idealizados e redigidos por um pequeno grupo de professores vinculados a uma escola privada da cidade de São Paulo, desconsiderando-se, deste modo, todo um conjunto de propostas e de experiências em andamento por diversas escolas estaduais e municipais: “As instâncias regionais e locais não puderam contribuir com a sua experiência para a elaboração dos PCN. Todas elas, no entanto, deverão se ajustar a eles, provavelmente em detrimento da qualidade do trabalho em desenvolvimento” (Silva Jr., 1998, p.89).

Neste sentido, a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) requer o estabelecimento de uma referência curricular comum para todo o país, partindo da necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum. Isto é, a ideia dos PCN parte do princípio de que se existem diferenças socioculturais entre os estudantes que determinam diferentes necessidades de aprendizagem; existe também aquilo que é comum a todos: todo o educando deve ter o direito de aprender e de ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania.

Iremos seguir mais de perto as orientações dos PCN:

Mas, na medida em que o princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais. (Brasil, *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, 2001, p.36).

Os temas transversais propagam noções e valores básicos à democracia e à cidadania, obedecendo a questões importantes e urgentes para a sociedade contemporânea. A ética, o meio ambiente, a saúde, o trabalho e o consumo, a orientação sexual e a pluralidade cultural não são disciplinas autônomas, mas temas que permeiam todas as áreas do conhecimento e que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e pelos educadores no seu dia-a-dia.

A estrutura dos conteúdos nos PCN está disposta em dois grupos. No primeiro, o das áreas tradicionais: Português, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira. Compondo o segundo grupo, está o conteúdo dos "temas transversais". Uma das principais novidades dos PCN é a inclusão destes novos temas a serem trabalhados e associados às áreas tradicionais de conhecimento, designadamente: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Observa-se que os PCN foram lançados, a nível nacional, em 15 de outubro de 1997, tendo sido distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura em todos os estados e municípios brasileiros. Estão organizados da seguinte forma: um documento de Introdução, seis documentos referentes às áreas de conhecimento, e três volumes com seis documentos referentes aos temas transversais.

Assim, tentando contribuir, o MEC colocou à disposição de cada instituição e de cada professor o seu próprio exemplar, para que fosse possível utilizá-lo como subsídio na formulação do projeto educativo da respectiva escola. Neste sentido, é esperado que estes parâmetros auxiliem na construção do

planeamento escolar, nas ações de reorganização do currículo, nas reuniões com os pais e/ou responsáveis de alunos, na organização dos educadores, ao longo de atividades que possam ser desenvolvidas por todas as áreas do conhecimento.

Na década de 80 do século XX, com o advento da democracia no Brasil, surgiram grandes expectativas de desenvolvimento dos processos correlativos no tocante às instituições de ensino e à sociedade. O nível educacional, apesar das restrições impostas ao retorno à institucionalidade democrática através da presença do autoritarismo, beneficiou positivamente da abertura política, que levou vários prefeitos e governadores de oposição ao governo militar, e seus auxiliares, a propor algumas modificações no sistema educacional. Estes intervenientes incluíam novas mudanças na estrutura curricular, focadas na ampliação e na melhoria da escola pública.

Durante os anos 90, várias iniciativas curriculares foram implementadas no Brasil. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais foi definida uma nova visão do ensino médio. Foi fundamental, para esta visão, a participação de professores e técnicos oriundos de diferentes modalidades de ensino.

As primeiras medidas a serem definidas foram direcionadas para o ensino fundamental através do Ministério da Educação e da Cultura. Distribuiu-se, em 1995, uma versão preliminar, que foi encaminhada, para consulta e avaliação, aos professores e estudantes de graduação de todo país.

Percebe-se aqui que, no campo acadêmico, várias discussões sobre o currículo escolar criaram um acervo importante de conhecimentos que serviam de referência para a elaboração de pareceres e para a análise de propostas curriculares. Autores como Moreira e Silva (1992), Saviani (1994), Silva e Moreira (1995) e Moreira (1999) foram importantes para chegarmos a estas conclusões.

Convém realçar ainda que os debates realizados pelo MEC resultaram numa série de propostas que foram tratadas pela Secretaria de Ensino Fundamental nas suas unidades federativas. Após ser explorado e recebido o documento com algumas alterações resultantes do encontro com especialistas, acadêmicos e professores, o MEC elaborou a versão preliminar dos PCN, considerando as observações e sugestões encaminhadas.

Durante as discussões, a nova versão dos PCN foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em setembro de 1996, para que este decidisse sobre a proposta. Esse ato permitiria o esclarecimento de uma perspectiva que orientaria as formas de cooperação entre o MEC e o CNE em torno da questão curricular e da definição de espaços e competências desses dois atores políticos responsáveis pelo sistema de educação vigente no país.

Dessa forma, essa perspectiva democrática refletiu-se, especialmente, nas propostas educacionais apresentadas durante a elaboração da Carta Magna de 1988, e, posteriormente, na preparação da

nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96 (LDBEN) e também, mais tarde, nas iniciativas de reestruturação do espaço político institucional responsável pela educação.

Com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, encontraram-se alguns artigos que se referiam, direta e indiretamente, a uma formação básica comum que é necessário assegurar. Após diversas discussões entre os atores políticos, durante a Assembleia Nacional Constituinte, apontaram-se mais nitidamente as questões curriculares.

A CF, por meio destas alíneas, fixa os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, dentro dos princípios da igualdade e da diversidade, com o objetivo de garantir uma formação básica comum e também a coexistência de registros culturais diferenciados, nas propostas curriculares, nos diferentes níveis de governo e também nas instituições de ensino.

Os debates curriculares aconteceram em consonância com a LDBEN, que tramitava no Congresso Nacional desde 1988. Portanto, a nova LDBEN reafirmou a CF, ao considerar ser incumbência da União – em colaboração com os estados, o distrito federal e os municípios – a elaboração de diretrizes para a orientação dos currículos e os seus conteúdos mínimos, de maneira a que se assegurasse a formação básica comum (art.º 9.º, IV).

Com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Lei n.º 9.131/95, procurou-se instituir um novo órgão representativo da sociedade brasileira. Lüdicke (1998) explica que caberia ao CNE um papel consultivo e deliberativo de contraponto ao MEC, no sentido de “ajudá-lo a ver sob diferentes ângulos as suas propostas para a educação, possibilitando-lhe assim uma aproximação maior da realidade nacional” (p.35).

Com efeito, o art.º 9.º, §1.º, alínea C, da Lei que criou o CNE, refere que compete a este órgão “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto”. Observa-se também, na CF, na LDBEN e na Lei n.º 9.131/95, de acordo com o seu enquadramento, que os currículos e os conteúdos mínimos propostos pelo MEC teriam o seu norte constituído pela mediação das diretrizes curriculares, que deveriam ter como fórum de discussão a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE (Brasil, 1997).

Ressalta-se ainda a publicação da primeira versão dos PCN pelo MEC, antes mesmo de os conselheiros do CNE iniciarem o seu novo mandato em fevereiro de 1996, acontecimento que marcou um dos primeiros descompassos entre os dois órgãos de Estado. Percebe-se que a participação da Professora Maria Lüdicke no CNE, por um mandato de dois anos, de fevereiro de 1996 a fevereiro de 1998, proporcionou elementos importantes para a caracterização dos desencontros desses dois atores políticos.

Lüdicke (1999) sublinha que, no “início das atividades na Câmara de Educação Básica do CNE, os conselheiros encontraram alguns entraves com a definição de competências” (pp.243-246). De acordo com a Lei n.º 9.131/95, cabe ao CNE decidir sobre as diretrizes recomendadas pelo MEC. Essas diretrizes chegaram ao conhecimento dos conselheiros por vias indiretas e após terem passado por um longo período de elaboração e de detalhamento.

Pode-se perceber aqui a distância existente entre o que poderiam ser os PCN: um conjunto de conteúdos mínimos e obrigatórios para o ensino fundamental ou uma proposta de diretrizes curriculares para, de facto, melhorar a qualidade do ensino oferecido aos educandos.

Este cenário de constantes mudanças contém diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, critérios de avaliação, conteúdos específicos de todas as áreas de conhecimento e conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores de modo transversal nas instituições educativas.

Ainda, para aquela mesma autora, deve ser ressaltado o posicionamento político do CNE quanto à definição das diretrizes curriculares nacionais, tendo em vista uma formação básica comum, a serem emanadas nas propostas curriculares para o ensino fundamental ou para a própria unidade de ensino, que teve como contrapartida a não obrigatoriedade dos PCN.

Observa-se em Bonamino (2001) as discórdias entre o MEC e o CNE em torno das definições curriculares, que explicam a coerência implícita à política educacional do Governo, a partir dos anos 90, com excessiva centralização nas tomadas de decisão no Governo Federal e o escasso envolvimento das demais instâncias político-institucionais e da comunidade científica com a educação básica.

4.1 Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino médio

Pretende-se analisar, a partir de uma perspectiva histórica, a política e a organização da educação brasileira para o ensino médio, tendo em conta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como referencial teórico para o sistema educacional vigente. Faremos propostas para enquadrar criticamente algumas ideias que possam contribuir para as discussões relativas às mudanças educacionais realizadas entre 1934 a 1945. Destacam-se as ações de Gustavo Capanema na educação brasileira, no período em que esteve como ministro da Educação. Neste período, Capanema implantou algumas reformas para prover melhorias no sistema educacional.

A escola, neste contexto, era vista como um espaço privilegiado de construção de identidades, que, por sua vez, estava muito voltado para a elite brasileira.

É importante ressaltar que, para Bonitatibus (1991), a expressão “ensino médio” é mundial e denomina-se desta forma em todos os países. Esta é uma etapa de ensino situada entre a educação elementar e o ensino superior. É, portanto, basicamente, uma fase voltada para a formação de jovens e adolescentes, e desenvolvida também, em alguns países como o Brasil, para jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria. Existem, entretanto, discussões importantes sobre a interpretação feita por diferentes países a respeito das etapas ou ciclo do sistema educacional que devem corresponder ao ensino médio.

O Decreto Federal n.º 52.682, de 1963, criou, oficialmente, o Dia do Professor. O dia 15 de outubro não foi escolhido à toa. A data marca a criação dos cursos primários, em todo o país, pelo imperador D. Pedro I. A data comemorativa do Dia do Professor está, pois, associada ao decreto imperial de 15 de outubro de 1827, que trata da primeira Lei Geral relativa ao Ensino Elementar. Este decreto, outorgado por D. Pedro I, veio a tornar-se um marco na educação imperial, de tal modo que passou a ser a principal referência para os docentes do primário e do ginásio nas províncias. Essa Lei tratou dos mais diversos assuntos, como, por exemplo: a descentralização do ensino, a remuneração dos professores e mestres/as, o ensino mútuo, o currículo mínimo, a admissão de professores e as escolas das meninas.

A primeira contribuição da Lei de 15 de outubro de 1827 foi a de determinar, no seu artigo 1.º, que as Escolas de Primeiras Letras deveriam ensinar, aos meninos, a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo e as noções mais gerais de geometria prática; as meninas, sem qualquer fundamento pedagógico, estavam excluídas das noções de geometria. Aprenderiam, sim, as “prendas” (tarefas como costurar, bordar, cozinhar, etc.) necessárias para a economia doméstica.

Se compararmos a Lei Geral do período imperial com a nossa atual Lei Geral da educação republicana, a Lei n.º 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), conclui-se que se perseguem ainda ideais imperiais, ao estabelecer-se, entre os fins do ensino fundamental, o objetivo de desenvolver a "capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo". Portanto, volvido mais de um sesquicentenário da lei, perseguimos os mesmos objetivos da educação imperial.

A Lei de 15 de outubro de 1827 também inovou no processo de descentralização do ensino, ao mandar criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império. Atualmente, além da descentralização do ensino, para que haja uma maior cobertura de matrícula do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, o poder público assegura, por imperativo

constitucional, a sua oferta gratuita, inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (Inciso I, artigo 208.º da Constituição Federal).

Infelizmente, no Brasil, o ensino médio talvez seja o ciclo de ensino mais problematizado na história da educação. Cury (1991) pensa desta forma, ao denunciar “o nó da relação social implícita no ensino escolar racional”. Neste nível de ensino, nomeadamente na sua coordenação, contribuiu-se muito para a naturalização das diferenças e também das desigualdades sociais entre as várias classes de brasileiros.

Com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino no Brasil, por força do Decreto-Lei n.º 4.244 de 9 de abril de 1942, mais conhecida como a Reforma Capanema ou a Lei Orgânica do Ensino Secundário, teve-se como meta principal o reformular da conceção então existente do ensino médio, unificando-se todo o sistema nacional de educação, com o intuito de o adequar à nova ordem económica e social que se configurava no país naquele período. Consequentemente, fortaleceu-se o carácter elitista desta modalidade de ensino.

Durante os últimos anos, verificou-se que o Brasil, gradualmente, se vem tornando influente no cenário político e económico internacional, dada a sua posição como uma das principais economias emergentes do mundo. O país apresenta um quadro desigual quanto ao alcance das políticas sociais e as análises indicam que as políticas educacionais têm sido marcadas hegemonicamente “pela lógica da descontinuidade/continuidade, pela carência de planeamento de longo prazo e por políticas de governo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado” (Dourado, 2010, p.681).

Como destaca Romanelli (1978), referindo-se ao contexto que o Brasil vivenciou antes de Capanema assumir o ministério, a questão resumia-se a um momento de maturidade, pois ocorria então a tentativa de se vencerem as dificuldades económicas, políticas e sociais que à data se levantavam; isto é, estavam no ar variadas lutas na sociedade, desenhadas para vencerem as exigências políticas que então ganhavam força. Nessas lutas, utilizava-se o poder da voz para a expressão, sendo tal comportamento uma novidade frente à realidade do período. Os conflitos, tanto sociais quanto políticos, vivenciados a partir da década de 1920 com a crise económica, deram origem à revolução dos militares, ao crescimento das contestações das camadas populares e aos conflitos políticos, através dos quais um ambiente de caos social se ia estabelecendo.

Destaca-se, ainda, que um dos mais significativos avanços na sociedade foi a urbanização e o crescimento das indústrias. Assim, com tantas modificações, é certo que os conflitos sociais aumentariam. A busca de uma nova política instaurava-se. Procurava-se uma política que pudesse

atender à sociedade nos seus níveis sociais, económicos, intelectuais, culturais e que viesse colmatar as necessidades básicas dos trabalhadores como a educação, a saúde, o emprego, entre outras condições humanas essenciais à sua dignidade.

Durante a década de 40, houve um crescimento na indústria brasileira, motivo pelo qual muitos imigrantes se instalaram no país, a fim de poderem oferecer a sua mão-de-obra. Neste sentido, a diversidade cultural era imensa, ocasionando, muitas vezes, conflitos. Dessa forma, o grande dilema estava em formar uma só identidade nacional, para que os objetivos sociais, económicos e políticos dos trabalhadores fossem os mesmos.

Para Fausto (1977), o movimento operário surgiu no decurso do sistema capitalista. Nessa época, o trabalhador não tinha direito a voz, devendo apenas prestar os seus serviços a fim de gerar os lucros subsequentes. Com o crescimento do capitalismo na sociedade, as crises trabalhistas intensificaram-se. Observou-se, gradativamente, que este sistema não se importava devidamente com o proletário quanto à sua dignidade como ser humano.

As condições de vida dos operários eram péssimas, havia muita pobreza, e os mesmos eram explorados e mal remunerados pelos serviços prestados. O ambiente de trabalho não apresentava as mínimas condições de higiene, isto é, o reconhecimento do empregador sobre o empregado era inexistente. Dessa forma, para os trabalhadores alcançarem os seus objetivos, era necessária a realização de reivindicações, greves, paralisações, entre outras formas de protesto, para que fossem ouvidos e atendidos.

As transformações que estavam a acontecer eram diretamente vinculadas ao Homem e às suas ações, isto é, devido ao desenvolvimento da sociedade e do próprio Homem, a estrutura organizacional da sociedade deveria transformar-se para que ele pudesse superar o contexto social, que tinha, portanto, claramente, um sistema e uma política de interesses.

Ao analisar o Brasil no âmbito educacional, constatamos que a educação avançou em qualidade e quantidade de atendidos, mesmo sofrendo com os problemas enfrentados no decorrer deste processo. Observam-se ainda dificuldades encontradas no sistema educacional brasileiro, mitigadas por algumas reformas, que foram propostas a fim de se contribuir com novos caminhos em ações futuras. Destaca-se, assim, a Reforma Capanema. Esta era uma reforma que visava modificar o sistema educacional brasileiro, bem como zelar pela sua manutenção.

Ressalta-se, pois, a Reforma Gustavo Capanema, de 1942, que aconteceu durante o Governo de Getúlio Vargas, no chamado Estado Novo, período marcado pelo regime totalitário que se iniciou em 10 de novembro de 1937 e se estendeu até 29 de outubro de 1945.

Convém acrescentar ainda alguns fatores sociais, que resultaram na transformação do sistema educacional quando foi implantada a Reforma Francisco Campos, na década de 30, e o Manifesto dos Pioneiros em 1932. O Brasil, durante aquele período, definiu-se, juntamente com o Governo Provisório, através de batalhas ideológicas, a fim de se acabarem os conflitos sociais e económicos.

Com as sucessivas mudanças na política brasileira, a educação assumiu uma posição sistematizada a partir da Reforma Francisco Campos, que foi designada a primeira reforma educacional de carácter nacional. Esta aconteceu durante os anos de 1930-1934, sob a responsabilidade do ministro da Educação e da Saúde Francisco Campos. A reforma visava a criação do Conselho Nacional de Educação e a organização do ensino secundário, comercial e superior do país.

As mudanças propostas por Francisco Campos, em 1931, foram de suma importância, pois, a partir delas, estabeleceram-se relações entre o Governo e a educação. Para Campos, as transformações da sociedade iniciam-se na escola, formando cidadãos patriotas, aptos para o meio em que vivem. O Governo priorizou a educação para a elite. Assim, a partir de Campos, a educação atingiu vários níveis de ensino, sendo estes o secundário, o comercial e o superior. Para esclarecer essa divisão, Zotti (2004) explica:

O ensino secundário foi reformado na lógica de uma formação propedêutica para o ensino superior; dos cursos técnico-profissionais foi organizado o ensino comercial, que não permitia o acesso dos alunos ao ensino superior, privilégio exclusivo dos que concluíam o ensino secundário propedêutico. Na prática, a reforma de Campos estabeleceu um projeto de educação diferenciado: uma educação “para pensar” e outra “para produzir”. (p.110)

As sugestões para o ensino secundário e comercial fundamentaram-se, assistindo-se a um aumento da produção no Brasil, resultante das indústrias que se instalaram. Podemos perceber, desta forma, que era algo de essencial desenvolver uma educação profissional no Brasil para as classes menos favorecidas economicamente. Estava a surgir uma nova mão de obra qualificada. Com efeito, a educação alcançou dois cursos: um ensino voltado para a elite e outro para classe trabalhadora. Era um ensino dual.

O mesmo se pode dizer quando Francisco Campos instaurou uma estrutura orgânica para o ensino secundário, superior e comercial. Criou-se, assim, um novo sistema educacional, no qual se dava início a uma construção objetiva no carácter educacional por parte do Estado.

Para Romanelli (2002), é importante destacar que, no meio deste processo, a política educacional favoreceu as elites, garantindo-lhes o domínio cultural e económico sobre o resto da população, que conseguia para si apenas o trabalho.

Aqui se colocam novas questões, relacionadas com este processo educacional que se formava. O ensino profissionalizante ganhou forças, pois, devido à divisão de classes, os menos favorecidos necessitavam de uma qualificação que seria suprida pela escola. Assistia-se, assim, ao facto de que a educação teria como objetivo formar cidadãos para o trabalho.

Ressalta-se que a educação brasileira se desenvolvia de forma elementar, sem fundamentos científicos, e, a partir do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, realizado em 1932, graças ao empenho dos democratas na defesa das inovações no campo da educação no país, a questão da educação passou a ser debatida, e o progresso era a ação primordial naquele momento. Esse progresso só seria possível através do conhecimento. Neste sentido, a finalidade do Manifesto era a de mostrar ao Governo a importância de propor uma educação pública gratuita, mista, laica e obrigatória, com o intuito de formar o ser bondoso, sábio e apto a aprender a aprender. Isto quer dizer que o Estado deveria responsabilizar-se pelo dever de educar o povo. Esta responsabilidade era, ao princípio, uma tarefa familiar.

Esta responsabilidade estaria fundamentada nos ideais dos indivíduos, na consciencialização de que a formação era necessária mediante o meio em que se vivia; portanto, a educação deveria ser obrigatória. Neste contexto, o sistema educacional tinha como objetivo promover uma educação igualitária, sendo o conhecimento acessível a todos.

Dessa forma, Bello (2001), discorrendo sobre o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, documento escrito em 1932 por 26 intelectuais da época, diz-nos que estes subscritores acreditavam que a educação poderia mudar o destino de uma sociedade. Este Manifesto foi o primeiro documento norteador da política educacional do país, no qual se propunha que o Estado se ordenasse de forma igualitária, sendo a escola laica, obrigatória, de qualidade e gratuita.

Para tanto, convém constatar que estes princípios nos remetem para uma nova forma de estruturação da escola. A laicidade coloca a instituição acima dos conceitos religiosos; a obrigatoriedade do ensino é estabelecer-se, pois o seu objetivo é alcançar a todos; portanto, a escola deve ser gratuita e oferecer um ensino de qualidade.

O mesmo se pode dizer a propósito de Gustavo Capanema, quando assumiu o Ministério de Educação e Saúde em 1934. Por seu intermédio, desenvolveram-se alguns trabalhos importantes para reorganizar o processo educacional do país. Afirma-se que ele pôde contar com o apoio de intelectuais, o que gerou uma imagem de modernização da educação. Para Capanema, a essência estava em criar bases, novas ideias para que pudesse ser oferecido um ensino de qualidade que fosse descentralizado, que desse particular atenção às questões sociais e à própria instituição educativa.

Schwartzman (1982), ao referir-se ao período de governo de Gustavo Capanema, alega que a sua ideia de modernização (que se veio a expressar aquando da sua passagem pelo Ministério da Educação) era inovadora. Este facto, muitas vezes, dificulta-nos na análise de outros aspetos relevantes da sua gestão. Ao assumir o Ministério da Educação, Capanema firmou um pacto político entre Getúlio Vargas e a Igreja Católica. A Igreja daria ao Governo apoio político e receberia em troca a aprovação das chamadas “emendas religiosas” na Constituição de 1934, que incluía, entre outros benefícios, a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas.

Percebe-se que, naquele período, o Brasil respirava as disputas da educação pública com a educação privada. Esse era um embate marcado entre os defensores do ensino leigo, universal e público, por um lado, e a Igreja, por outro, defensora do ensino privado e confessional.

Após a celebração do pacto de 1934, a Igreja cessou os seus ataques à interferência do Estado na educação, passando a trabalhar para que esta educação tivesse a forma e os conteúdos que ela própria considerava importantes.

Ao se iniciarem as reformas educativas, começou também a acomodação entre a Igreja e o Estado. O movimento dos Pioneiros da Educação Nova tinha perdido a sua nitidez, aumentavam-se as inferências federais na educação, na qual o ensino primário se mantinha como sendo da estrita responsabilidade dos estados, enquanto o Governo Federal se responsabilizava pelo ensino secundário e superior.

Um dos principais resultados da colaboração entre a Igreja e o Ministério da Educação foi a grande ênfase dada ao ensino humanista na escola secundária, em detrimento da formação científica e técnica. Desta forma, destaca-se o aspeto humanista para o nível secundário, que se explicava pela ideia, então existente, de que caberia à escola secundária a formação das elites condutoras do país, enquanto as grandes massas seriam atendidas pelo ensino primário ou por escolas profissionais menos prestigiadas, como eram as escolas comercial, agrícola, industrial, entre outras.

Assim, em síntese, na análise da realidade educacional, constatou-se que o ensino médio profissional nunca recebera a atenção necessária dos órgãos competentes. Este nunca alcançou os níveis de qualidade esperados, isto porque o sistema de ensino visava manter o meio social vigente. Afirma-se ainda que a educação, durante aquele período, não formava sujeitos com consciência crítica, mas sim jovens aptos a ingressar no mercado de trabalho.

Observa-se que, desta forma, frente a tal situação, se sancionam as Leis Orgânicas: do ensino industrial – 1942, secundário – 1942, comercial – 1943, primário – 1946, normal e agrícola – 1946. E os Decretos que criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) foram criados, respetivamente, em 1942 e 1943.

De facto, o ensino industrial nada mais é do que uma qualificação profissional dos trabalhadores para a indústria. A lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942, explica que essa modalidade de ensino prepara profissionalmente (capacita) os indivíduos, com o fim de os tornar trabalhadores qualificados. O reconhecimento desta necessidade deve-se ao aumento das indústrias e à obrigatoriedade deste ensino. Capanema dedicou-se, ainda, a estabelecer e a priorizar o ensino profissionalizante no país.

Sublinhe-se ainda que o ensino secundário, criado através do Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942, é um bem imprescindível para um sistema no qual a educação está ao serviço da sociedade, sendo o ensino considerado o melhor meio para mudar o destino de uma nação, qualificando melhor os sujeitos e inculcando-lhes princípios éticos e morais, nos quais se valoriza a cidadania, os direitos e os deveres.

As sucessivas transformações no ensino aconteceram no início dos anos 50, altura em que se entendeu que era necessário proceder a uma “verdadeira revolução no ensino médio brasileiro”. Assim, proporcionou-se aos educandos dos cursos profissionalizantes transferências para o curso secundário. Facultava-se, portanto, aos diplomados do segundo ciclo o direito de se candidatarem aos cursos superiores. Após a LDBEN, Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, estabeleceu-se a completa equivalência dos cursos técnicos ao secundário, para efeitos de admissão aos cursos superiores.

Naquele período, a busca por uma sociedade igualitária, com homens e mulheres perfeitos, era bem visível como horizonte. Para que homens e mulheres alcançassem tal perfeição, era necessário, portanto, obter o mínimo necessário à condição de civilização. Ao desempenhar o seu papel na sociedade, a educação tinha como missão formar os sujeitos, garantindo mão-de-obra qualificada, capacitando o cidadão para viver no meio social industrial e urbano.

A adoção de tal proposta, conforme se argumenta, resultou no facto de que o ensino comercial estava assegurado pelo Decreto-Lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Este decreto garantia um ensino voltado para os setores específicos do comércio, envolvendo áreas administrativas, de relacionamentos e afins.

Importa informar que, no ano em que as leis n.º 8.529/1946, n.º 8.530/1946 e n.º 9.613/1946 foram estabelecidas, Gustavo Capanema já não era ministro da Educação. No entanto, colaborou na elaboração desses decretos, não tendo sido ele o autor da sua aprovação nem aquele que veio a sancionar as seguintes leis.

Nesse contexto, foi fundamental o Decreto-Lei n.º 8.529, de 2 de janeiro de 1946, ao garantir o ensino primário como ensino obrigatório. Este tinha o desígnio de formar cidadãos, com um espírito

nacionalista, proporcionando novos conhecimentos, aumentando os níveis culturais e o desenvolvimento da personalidade. O ensino normal foi fundamentado na Lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946, e visava formar professores para atuar nas escolas primárias, habilitando-os tanto para a docência, quanto para a administração escolar.

Percebe-se que os pontos comuns consignados pelo Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946, conduziam ao ensino agrícola, garantindo um ensino preparatório para a vida no campo, proporcionando uma formação que pretendia contribuir para a realidade do trabalho agrícola.

O ensino superior foi incorporado por força do Decreto-Lei n.º 1063, de 20 de janeiro de 1939, pelo então ministro da Educação, Capanema, e agregou-se à Universidade do Distrito Federal, a Universidade do Brasil.

A Igreja, como caminhava juntamente neste processo, contribuiu para a seleção ideológica de funcionários ministeriais e professores, particularmente os da Universidade do Brasil (atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro).

A reflexão volta-se, então, para um trabalho de sensibilização, criado por Capanema ao longo de seus onze anos no Ministério da Educação. Este trabalho deve ser entendido no contexto das variações do pacto entre a Igreja e o Estado naqueles tempos. Um dos formuladores mais ativos deste acordo havia sido Francisco Campos, primeiro-ministro da Educação. Este reformador ambicionava transformar a Igreja num grande instrumento de mobilização popular para a sustentação e permanência de um regime imperial.

4.2 Temas transversais

Pretende-se compreender a necessidade de trabalhar os temas transversais para a formação do aluno como futuro cidadão. Apresentando conceitos e discutindo nas escolas o que é de fundamental importância para a formação do educando como cidadão ativo numa sociedade cada vez mais exigente e “democrática”, deve-se, cada vez mais, estimular uma consciência crítica e perspicaz.

A principal meta a atingir com estes documentos é a garantia e a oportunidade de fornecer, aos sistemas de ensino e aos educadores, subsídios à elaboração e/ou reelaboração do currículo escolar, visando a construção de um dos principais objetivos para o projeto pedagógico, que é a formação de cidadania.

Os temas transversais dos novos parâmetros curriculares (PCN) incluem seis áreas: a) Ética (respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade); b) Orientação Sexual (corpo: matriz da sexualidade, relações de

gênero, prevenções das doenças sexualmente transmissíveis); c) Meio Ambiente (os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental); d) Saúde (autocuidado, vida coletiva); e) Pluralidade Cultural (pluralidade cultural e a vida das crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o ser humano como agente social e produtor de cultura, pluralidade cultural e cidadania); f) Trabalho e Consumo (relações de trabalho; trabalho, consumo, meio ambiente e saúde; consumo, meios de comunicação de massas, publicidade e vendas; direitos humanos, cidadania).

Podem ser trabalhados também temas locais como: trabalho, orientação para o trânsito, etc. É importante aqui destacar que os PCN abordam os temas transversais, mostrando-os como a possibilidade de os professores sublinharem conteúdos diversos nas suas aulas; na verdade, nesses documentos, essas temáticas estão abertas, dando uma maior flexibilidade aos currículos.

Portanto, não compete apenas ao professor de Ciências trabalhar assuntos como a preservação do meio ambiente. A este respeito defende-se o seguinte:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporam essa tendência e a incluem no currículo de forma a compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos. O conjunto de temas aqui propostos (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual) recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e o seu tratamento didático. Esse trabalho requer uma reflexão ética como eixo norteador, por envolver posicionamentos e concepções a respeito de suas causas e efeitos, de sua dimensão histórica e política. (Brasil, 1998, p.25)

Ao longo dos anos, a escola pretende formar pessoas para o exercício da cidadania, não podendo, pois, desconhecer a realidade social. Sendo assim, os PCN agregam-se ao processo educativo nos debates relativos às questões sociais relevantes que estão presentes na vida cotidiana do país.

A estratégia para essa integração recebeu o nome de *temas transversais*. Os PCN apontam o estudo dos seguintes temas: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual. Há ainda outro tema, que é o trabalho e o consumo. Outros temas locais podem ser agregados a esses, dependendo das necessidades de cada região ou da instituição educativa.

Os temas transversais não são áreas; portanto, não podem ser tratados como tal. Na verdade, os temas transversais devem fazer parte das áreas e do trabalho educativo. Dessa forma, encontramos, nos documentos dos parâmetros curriculares, trechos que enfatizam a formação da cidadania, orientada para a democracia como a máxima conquista, encarada da seguinte forma:

A Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988, pela primeira vez na história, inicia a explicitação dos fundamentos do Estado brasileiro elencando os direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos. Também coloca claramente que os três poderes constituídos, o Poder Executivo, o Poder Legislativo e o Poder Judiciário, são meios — e não fins — que existem para garantir os direitos sociais e individuais. Os fundamentos do Estado Democrático de Direito são: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político. (Artigo 1.º da Constituição Federal)

O termo “transversal” aponta para essa característica dos temas: estão presentes, em maior ou menor grau, em todas as áreas, ou seja, a sua problemática atravessa as diferentes áreas de estudo e o convívio escolar. Nenhuma das áreas previstas consegue, isoladamente, tratar todas as questões referentes à ética, por exemplo. Mas as questões éticas estão presentes na História, na Língua, na Arte, na Educação Física e nos relacionamentos entre as pessoas, dentro e fora da escola.

Os temas transversais foram introduzidos nos PCN na sua versão final, em 1997. Desde então, a base comum deve ser complementada por uma parte diversificada, representada por conteúdo próprio resultante das especificidades regionais, das escolas e dos sistemas de ensino.

Dessa forma, os temas transversais fazem parte de um currículo mínimo organizado e determinado nos PCN. Os seus princípios são, como já vimos anteriormente, consonantes com os objetivos da República, como assevera o artigo 3.º da Constituição Federal:

Construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (PCN8, 2000, p.19)

Entende-se que, na proposição de uma educação comprometida com a cidadania, foram eleitos quatro princípios para orientar a educação escolar: dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e corresponsabilidade social (cf. PCN8, pp.22-23).

Uma das críticas ao documento prende-se com a sua complexidade, a necessidade de atender às exigências sociais e à vida quotidiana dos alunos. Os temas transversais não constituem novas áreas de conhecimento. Sendo assim, devem ser integrados no currículo de forma transversal. Tendo em vista o respaldo legal, as exigências sociais, o ensino de valores e atitudes, todos estes fatores são incorporados no documento.

Por tratarem de questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento. Por exemplo, a questão ambiental não é compreensível apenas a partir

das contribuições da Geografia. Necessita de conhecimentos históricos, das Ciências Naturais, da Sociologia, da Demografia, da Economia, entre outros. Por outro lado, nas várias áreas do currículo escolar existem, implícita ou explicitamente, ensinamentos a respeito dos temas transversais, isto é, todas educam em relação a questões sociais por meio de suas concepções e dos valores que veiculam. No mesmo exemplo, ainda que a programação desenvolvida não se refira diretamente à questão ambiental e a escola não tenha nenhum trabalho nesse sentido, Geografia, História e Ciências Naturais sempre veiculam alguma concepção de ambiente e, nesse sentido, efetivam uma certa educação ambiental. (Brasil, 1998, p.29)

As discussões fazem parte da prática pedagógica do professor e poderão abrir caminhos para o trabalho com os temas transversais, pois aproximam as diferenças, para além de permitirem a criação de novas atitudes e posições e, porque não dizer, contribuir para a construção de pessoas mais conscientes. A propósito deste tópico, podemos lembrar, mais uma vez, Freire (1997), que afirma ser a educação um lugar para a elaboração coletiva e crítica da vida das pessoas, um lugar para a diversidade e para a diferença. Ressalta-se que um dos ensinamentos mais difundidos por Freire é a sua concepção de ensinar. Ensinar, para este autor, não é transmitir conhecimentos:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a ele ensinar e não a de transferir conhecimento. É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendida por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. (Freire, 1997, p.52)

Portanto, ensinar está diretamente relacionado com construir. Envolve questões políticas, éticas, sociais. Trata-se de um aprender a aprender, para depois haver um ensinar a aprender.

É necessário haver uma revisão das atitudes dos professores que individualizam saberes. Necessitamos de posicionamentos críticos fundamentados, e não de palavras soltas e desmotivadoras, para colocarmos em prática a transversalidade. A respeito da crítica, Freire (2004) afirma: “É preciso aceitar a crítica séria, fundada, que recebemos, de um lado, como essencial ao avanço da prática e da reflexão teórica, de outro, ao crescimento necessário do sujeito criticado” (p.59).

Observa-se que existe falta de preparação e desconhecimento dos temas transversais, nomeadamente em alguns assuntos, como, por exemplo: a sexualidade, o meio ambiente, a ética, dentre outros específicos de certas disciplinas.

Não há como negar a ausência de leituras e de formação séria e atempada por parte dos professores, para que estes possam tratar estas questões em sala de aula. Assim, deparamo-nos com a questão da formação do professor, que, quanto a nós, deve ser contínua, uma vez que as rápidas transformações

sociais exigem do educador um posicionamento cada vez mais político, atento ao que se passa no mundo em redor e na sua comunidade.

Os alunos instigam-nos com temas que envolvem a transversalidade e, diante destes temas, costumamos adiar as discussões. É urgente admitirmos esta falta de preparação. Acredita-se que a solução estaria na constante indagação por parte dos professores acerca dos conteúdos afins, respeitando as suas peculiaridades.

Procura-se compreender as questões sociais que afluem com as diretrizes inspiradas na educação espanhola. Observa-se que a construção dos temas transversais se realizou sob a consultoria do espanhol César Coll. A Espanha foi um dos países que reformou o seu currículo educacional, procurando atender às preocupações sociais. César Coll destaca a necessidade de os temas sociais urgentes serem contemplados no currículo não mais de uma forma unilateral e parcial, nas áreas tradicionais do conhecimento, mas de forma explícita, sistemática e transversal a essas áreas.

A transversalidade realiza-se através da seleção de conteúdos que permitem a concretização dos objetivos estabelecidos para os mesmos. As concepções que norteiam a proposta curricular brasileira podem ser facilmente identificadas no currículo espanhol, pois ambas as propostas curriculares partem do pressuposto de que os conteúdos são veiculados pela escola de forma fragmentada. Com isso, a especialização do conhecimento de cada área não é suficiente para atender às exigências da sociedade atual.

No entanto, em relação aos conteúdos, é interessante ressaltar o modo como Montserrat Moreno (1998) se refere relativamente às matérias essenciais dos PCN. Essa autora considera que, mesmo com a inserção dos temas transversais no ensino, as matérias continuam a ser aquelas que provêm do campo de interesse dos pensadores helênicos e, por esse motivo, indaga sobre o destino da nossa cultura e da nossa ciência, caso os filósofos da Antiguidade tivessem tido outros interesses.

Para esses autores helênicos, ao ser humano estavam destinados os conhecimentos mais distanciados da vida quotidiana. Para Moreno (1998), pelo contrário, os conhecimentos voltados para uma dimensão mais prática da vida são os conhecimentos necessários ao ensino. Nas suas considerações, Moreno enfatiza que é necessário desmontar o edifício discriminatório dos Gregos. Neste contexto, devem retirar-se as disciplinas científicas das suas “torres de marfim” e deixar que sejam atravessadas pela vida quotidiana, pelas necessidades reais do ser humano comum.

Portanto, num primeiro olhar, as considerações de Moreno merecem atenção, pois fazem referência aos conhecimentos oriundos da Grécia Clássica *versus* as exigências da vida prática do ser humano contemporâneo comum. Esta mesma autora elabora uma desconstrução do edifício discriminatório dos

Gregos, que não equivale à eliminação das coisas boas que eles nos proporcionaram. “Se considerarmos que essas duas coisas se contrapõem, estaremos participando de uma visão limitada, que nos impele a limitar a realidade de múltiplos pontos de vista” (Moreno, 1998, p.35).

Ainda esta mesma autora expressa a sua unilateralidade, quando propõe uma viragem de noventa graus, na qual os temas transversais deixariam de girar em torno das disciplinas tradicionais, tornando-se o eixo norteador das áreas curriculares.

A explicação de Moreno (1998) deriva da conceção que defende que a integração dos temas transversais nas disciplinas já existentes significa tratar uma temática nova com procedimentos antigos e isso apenas poderá sobrecarregar os programas e dificultar a tarefa dos professores. Para que isso não ocorra, torna-se necessário toda uma mudança de perspetiva. Neste sentido, os temas transversais podem ser o elo para a integração dos conhecimentos procedentes de âmbitos diferentes. Sublinha esta autora:

Nosso idioma e nosso pensamento estão impregnados da forma de pensar daqueles que nos precederam, embora não falemos e nem pensemos como eles. Isto acarreta uma série de reminiscências inconscientes de atitudes, que guiam nosso comportamento e que devemos analisar aqui, com relação ao campo da educação. (Moreno, 1998, p.34)

É preciso, pois, enfatizar uma ideia contrária à de Moreno. Podemos recordar os ideais da filósofa alemã Hannah Arendt, conhecida como a pensadora da liberdade e da política. A importância do passado, para esta educadora, define outra perspetiva, pois aponta-nos para que, no âmbito dos fenómenos mentais, o passado não esteja morto. Em vez disso, sucede o fenómeno que nos anuncia simplesmente que o passado nem sequer é passado.

Pretende-se, no entanto, compreender que o facto de o passado não estar morto no âmbito dos fenómenos mentais, não se aplica ao tempo histórico ou biográfico. O tempo torna-se atemporal, na medida em que o ser humano pensa. Através do seu pensamento, o ser humano insere-se no intervalo do fluxo indiferente do tempo e divide-o em passado, presente e futuro. Arendt (2000) sublinha que, do ponto de vista do ser humano:

O tempo não é um contínuo fluxo de ininterrupta sucessão; é partido ao meio, no ponto de onde ele está; e a posição ‘dele’ não é o presente, na sua aceção usual, é antes uma lacuna no tempo, cuja existência é conservada graças à luta constante, à ‘sua’ tomada de posição contra o passado e o futuro. (p.37)

O ser humano, enquanto ser concreto, vive na lacuna do tempo. Mas o que significa essa lacuna? Essa lacuna, para a autora, pode significar uma região do espírito, uma trilha aberta pela posição do pensamento no tempo-espaço da mortalidade do ser humano. Considera-se que, talvez, não seja um fenómeno moderno, um dado histórico fixo.

Essa lacuna pode significar uma “picada de não-tempo”, que é aberta justamente pela atividade do pensamento, o que possibilita a recordação e a antecipação do ser humano. O pensamento, enquanto um pequeno espaço intemporal, no âmago do próprio tempo, não é herdado, como o faz a cultura e o mundo, antes “cada nova geração, e na verdade cada novo ser humano, inserindo-se entre um passado infinito e um futuro infinito, devem descobri-lo e, laboriosamente, pavimentá-lo de novo” (Arendt, 2000, p.40).

Sobre a relação do tempo, no âmbito do passado, e essa lacuna, observa-se que, no decorrer sucessivo do tempo, essa lacuna foi transposta por aquilo que, desde os Romanos, se denomina tradição. Arendt auxilia-nos a refletir sobre a constatação do facto de que, nos tempos modernos, houve um esgarçamento, uma separação, rompendo com o fio da tradição, que, nesses termos, deixou de ser uma condição para a atividade do pensamento. Cabe salientar que o pensamento ao qual a autora se refere difere do pensamento enquanto “processos mentais como a dedução, a indução e a extração de conclusões, cujas regras lógicas de não contradição e coerência interna podem ser apreendidas de uma vez por todas, bastando depois aplicá-las” (Arendt, 2000, p.40).

A partir da ideia de Kafka, Arendt assinala a experiência do pensamento como uma luta adquirida por esse mesmo pensamento, que defende o seu território entre o choque das ondas do passado e do futuro. Desse modo, a defesa do pensamento só pode ser adquirida através da prática de exercitar o próprio pensamento.

Ressaltam-se aqui as contribuições de Arendt relativas à experiência do pensamento, com a intenção de iluminar um dos objetivos preconizados nos PCN: o favorecimento do indivíduo ético e autónomo no âmbito da cidadania.

Observa-se que os PCN, em várias passagens, deixam transparecer a rutura com a tradição. A expectativa é a de que o educando seja preparado de modo pragmático para lidar com as exigências da atualidade. Em contrapartida, os conhecimentos clássicos, tradicionais, enquanto conteúdos a serem adquiridos, não seriam os mais adequados para a formação do cidadão contemporâneo.

Esses princípios vão ao encontro das considerações de Moreno (1998) em relação à aprendizagem para a vida prática às reminiscências inconscientes que atuam na vida dos seres humanos contemporâneos. No entanto, podemos dizer que, a partir de Arendt (2000), independentemente de

essas reminiscências serem consideradas boas ou más, devem ser vistas e problematizadas, isto é, contempladas efetivamente no ensino.

Portanto, “a onda do futuro” como “a onda do passado”, conforme Arendt concebe, podem ser vistas como um fardo. O passado, num trajeto voltado para a sua origem, empurra para a frente e, ao contrário do que se poderia esperar, o futuro pode impelir-nos de volta ao passado. Assim, o fim de uma tradição não significa, necessariamente, o fim do seu poder sobre a mente dos homens e mulheres.

Dessa forma, as categorias e os conhecimentos tradicionais podem tornar-se algo de tirânico, se perderem a sua força viva e se se distanciarem do seu início. Desse modo, podem ser reveladas todas as forças coercivas, mas somente depois que acabam, quando os seres humanos não mais se rebelam contra ela.

Destaca-se, nesses registros, que Arendt (2000) não busca reatar o “fio da tradição”, nem preencher nenhuma lacuna do tempo, menos ainda procura projetar algum futuro utópico. A autora busca, sobretudo, chamar a atenção para a experiência de como pensar, ou seja, de como se movimentar nessa lacuna. No que diz respeito à componente experimental da crítica do passado, Arendt (2000) comenta:

O alvo principal é descobrir as verdadeiras origens dos conceitos tradicionais, a fim de destilar deles sua primitiva essência, que tão melancolicamente se evadiu das próprias palavras-chave da linguagem política – tais como liberdade, autoridade, e razão, responsabilidade e virtude, poder e glória— deixando atrás de si formas ocas com as quais se dão quase todas as explicações, à revelia da subjacente realidade fenoménica. (p.41)

Palavras-chave como liberdade, indivíduo livre, eis um dos objetivos declarados nos PCN para a formação do cidadão “numa sociedade que se quer democrática”. Tendo em vista as considerações de Moreno (1998) e os ideais de liberdade, cidadania e, especialmente, de autonomia (declarada nos PCN), podemos dizer que estas são as considerações de Arendt (2000). Além disso, estas palavras encontram-se na nossa reflexão, pois dizem respeito aos objetivos preconizados pelas diretrizes educacionais brasileiras, que muitas vezes resultam, na prática, em formas contraditórias no modo como se pretende alcançar tais objetivos.

Tudo isto nos leva a pensar sobre a hermenêutica dos conceitos que fundamentam essas diretrizes, relacionando-as com o contexto da realidade atual. Isto leva-nos também a indagar mais sobre a contradição existente nas diretrizes educacionais, que justificam o seu norte com exigências sociais

geradas pelo sistema capitalista e que, simultaneamente, objetivam a formação autónoma do indivíduo.

Contudo, o que parece prevalecer nos PCN é uma orientação imediatista e utilitarista de ensino, através da qual a dimensão do como fazer se sobrepõe à formação do ser humano, que, por sua vez, necessita do conhecimento da sua própria história. Se até hoje foi possível refutar, ou confirmar, os ideais da cultura grega antiga, é porque dela se tem conhecimento.

Ainda podemos pensar sobre uma formação debilitada, na qual o ser humano é ensinado a caminhar sem que lhe sejam oferecidos os conteúdos necessários para saber como trilhar esse caminho, sem que lhe sejam oferecidos os conhecimentos mínimos para o fortalecer no enfrentamento da vida moderna, na qual tudo se transforma constantemente, favorecendo uma formação humana débil, “oca”.

Em diferentes vertentes, reflete-se a possibilidade de se lidar com as problemáticas atuais. Ela é vista a partir de uma perspetiva pragmática e utilitarista, em detrimento de um olhar crítico que contemple os conhecimentos historicamente construídos através da trajetória da humanidade. Esta perspetiva parece refletir o facto de que, desde o surgimento da Ciência moderna, cujo espírito “é expresso na filosofia cartesiana da dúvida e da desconfiança, o quadro conceitual da tradição tem estado inseguro” (Arendt, 2000, p.129).

Parece-nos que, nos PCN, a efetivação do ensino dos conteúdos clássicos não constitui uma perspetiva ética da educação, nem o favorecimento da autonomia. Portanto, considera-se que um ensino que pretenda contribuir para a dimensão autónoma seja aquele que assegura ao aluno a aprendizagem de conteúdos que o auxiliem na reflexão sobre a realidade. Isto torna-se mais necessário, se tivermos em vista a pobreza que o quotidiano escolar e a formação dos professores imprimem, hoje em dia, aos processos educacionais.

Na prática, os alunos e os professores – sobre os quais, em última instância, recai a responsabilidade da aprendizagem – são atores de um cenário mais amplo, que, como veremos adiante, desfavorece grandemente a experiência de um pensamento mais crítico. Desse modo, podemos refletir sobre a função da escola na sociedade atual e conjeturar sobre o quanto se configura hoje a possibilidade de se efetivar a formação cultural, ou seja, a possibilidade da emancipação e da adaptação existir de modo tensionado.

Nessa conformidade, encontramos no tema “corpo: matriz da sexualidade”, as relações de género e a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/sida, que compõem o bloco Orientação Sexual dos

temas transversais dos PCN. Estes justificam da seguinte maneira a escolha dos temas que compõem os blocos de temas transversais:

Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrosociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões. (Brasil, 1998, p.26)

Com efeito, destaca-se que a inserção desses temas no universo escolar permite aos estudantes o contacto com informações diversas sobre questões delicadas e importantes para todo e qualquer indivíduo. Assim, existe a possibilidade de discussão das temáticas longe do ambiente familiar em que prevalece o silêncio sobre temas considerados tabu e íntimos demais para serem discutidos com crianças e adolescentes.

Neste âmbito, entendemos como temas transversais os conteúdos que não estão presentes na grelha curricular obrigatória, mas que podem ser trabalhados na sala de aula e em qualquer aula, não existindo uma disciplina específica para abordar determinados temas. Os temas transversais constituem os temas de relevância social e os que estão presentes nos debates atuais. Como nos é dito:

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade).

Assim, julgamos fundamental uma breve reflexão sobre a proposta dos PCN. A discussão sobre o gênero propicia aos estudantes o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos entre homens e a mulheres na sociedade. Os temas propostos como transversais atravessam os diferentes campos de conhecimento. A sua metodologia estabelece que esse debate possa ser feito a qualquer momento da aula, caso se perceba a oportunidade e a necessidade de trabalhar essas situações. Mas também é possível planejar uma aula específica para os temas. Sendo assim, a escolha de como se fará a estratégia de abordagem fica ao critério do professor.

Observa-se, no decorrer do presente estudo, como o contexto em que se inserem as diretrizes educacionais, de cunho construtivista e pragmático, favorece a reprodução de fatores que minam a

possibilidade da formação cidadã e de uma consciência menos danificada, as quais se traduzem, (in)justamente, nos principais desígnios dos PCN enquanto tema transversal na escola.

4.3 As novas diretrizes curriculares do ensino médio

No âmbito das transformações relativas ao ensino médio, a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais recomendava mudanças significativas na organização da escola e na orientação do trabalho pedagógico.

O Ministério da Educação, exercendo a sua função de coordenação e de articulação da política nacional de educação, promoveu, por seio da Secretaria de Educação Básica, de outubro a dezembro de 2004, alguns encontros regionais e o Seminário Nacional, a fim de consolidar a organização curricular do ensino médio.

Neste sentido, as discussões pretendem refletir sobre os temas transversais no ensino médio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, mais conhecidos como PCN, são uma coleção de documentos que compõe a grade curricular de uma instituição educativa. Esse material foi elaborado a fim de servir como ponto de partida para o trabalho docente, direcionando as atividades a realizar na sala de aula. É claro que cada escola deve elaborar o seu próprio projeto pedagógico, a sua proposta pedagógica, adaptando esses conteúdos à realidade social da localidade onde está inserida.

No Brasil, o ensino médio foi o que mais se expandiu. Considera-se, como ponto de partida para tal expansão, a década de 80. De 1988 a 1997, o crescimento da procura do ensino médio superou as estimativas previstas durante o seu lançamento. Neste contexto, “os Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e de orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias” (Brasil, 2000, p.5).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio servem-nos de suporte para uma discussão em torno da articulação da construção das Propostas Pedagógicas de uma forma geral. Portanto, podemos inferir que o ensino médio, no Brasil, está a mudar. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos a integração no mundo contemporâneo, nomeadamente nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.

Outro aspeto a considerar nesta discussão sobre o currículo é a sua espacialidade. Esta espacialidade foi apresentada por Franco (1997), que admitiram o seu caráter mais conservador até mesmo aos mais inovadores. Eisner (1974) chama a atenção para as várias atitudes curriculares que classificou

como sendo as mais frequentes e importantes nas atividades dos professores. Este autor apresenta cinco concepções:

- 1) Racionalismo acadêmico: perspectiva conservadora da escola, cujo objetivo é a iniciação do aluno na compreensão da tradição cultural e no acesso às grandes produções da humanidade;
- 2) Processo cognitivo: o problema central do currículo é o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas, visando a autonomia do aluno para enfrentar, com eficiência, as situações futuras;
- 3) Experiência consumatória: a educação tem como finalidade assegurar ao educando as possibilidades de descobrir e de realizar a sua própria individualidade;
- 4) Reconstrução social: a educação evidencia-se como uma agência social que promove a mudança. “As escolas assumem o papel de agentes de mudança social. Se, por um lado, se busca a transformação da sociedade, por outro, procura-se o desenvolvimento individual do aluno a partir do desempenho da liberdade e da consciência do indivíduo como ser dotado”;
- 5) Tecnologia do ensino: o objetivo principal nesta postura curricular é a procura dos meios eficientes para a comunicação dos conhecimentos e a realização da aprendizagem. (Eisner, 1974, p.46)

Refira-se ainda que, no desenvolvimento do currículo, podemos distinguir algumas correntes de teóricos curriculares, bem como currículo(s) oculto(s), currículo oficial e currículo real, além do(s) currículos formal e informal.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998), ao proporcionarem uma educação comprometida com a cidadania, assumiram-se fundamentados no texto constitucional. São, portanto, estes os princípios que devem orientar a educação escolar: a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação e a corresponsabilidade pela vida social.

Após várias décadas assinaladas pelo autoritarismo no sistema político que predominou no país, os brasileiros descobriram e depararam-se com a democracia. Esta surge com uma concepção mais elaborada de Estado, com a ideia implícita de cidadania (liberdade de ir e de vir, liberdade de pensamento e de expressão, o direito à integridade física, os direitos políticos, o direito de eleger e de ser eleito, etc.).

Portanto, a conquista de significativos direitos sociais, nas relações de trabalho, na previdência social, na educação e na habitação, aumenta a ideia de cidadania. Algumas modificações foram necessárias nas instituições de ensino a partir destas concepções. Observa-se que é a partir dessas conquistas sociais que surgiu a tão desejada mudança no ensino fundamental, que garante uma educação para a vida e para a cidadania.

Assim, iniciamos a presente reflexão em torno dos temas transversais, considerando que estes podem contribuir para estimular os cidadãos e para a melhoria da qualidade de vida dos educandos no seu

universo cultural e social. A sala de aula é o espaço privilegiado para discutir situações ligadas à política, à cidadania e à democracia, envolvendo múltiplos aspectos de diferentes dimensões da vida social dos estudantes.

Neste contexto, a escola necessita de formar novos sujeitos, capazes de respeitar os diferentes, de procurar resolver conflitos sociais através do diálogo, de se sensibilizarem uns aos outros, procurando ser democráticos, respeitando as diferenças, as opiniões, organizando situações pedagógicas em que essas práticas possam vir a ser vivenciadas por cada um dos futuros cidadãos.

Assim, julgamos fundamental uma breve reflexão sobre o art.º 9.º, inciso IV, da LDBEN 9394/96, que situa as Diretrizes e as Bases da Educação Nacional, dispondo como obrigações da União:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. (Parecer CEB n.º 15/98)

Considera-se fundamental o Conselho Nacional de Educação, órgão normativo do sistema, a quem compete deliberar sobre as diretrizes curriculares. Expresso na forma da Lei n.º 9131/95, esse direito, e compreendendo toda a educação, tem como objetivo resguardar as ideias do sistema, com o estabelecimento de modelos de qualidade aceitáveis e desejáveis para todas as modalidades de ensino.

É interessante destacar as bases legais das Diretrizes, concentrando-nos especificamente nos artigos da LDBEN, 2 e 1, que tratam implicitamente da formação geral do ensino médio, que, no seu art.º 35, apresenta as suas especificidades, delineando as diretrizes gerais de organização curricular, etapa final da educação básica, com a duração mínima de três anos e que terá as seguintes finalidades:

- A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Brasil, 1999, p.104)

Destacam-se os fundamentos filosóficos, estéticos, políticos e éticos que direcionam o ensino médio (“o novo”), fundamentados nas DCNEM e organizados nos princípios da sensibilidade, da igualdade e

da identidade. Tudo isto requer uma integração entre os valores estéticos, políticos e éticos, idealizados na LDBEN, e tudo o que for discutido a respeito dos interesses da educação: prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e das suas unidades escolares, modos de convivência no ambiente educacional, mecanismos de formulação e de implementação de políticas, critérios de alocação de recursos, organização do currículo e das situações de aprendizagem, procedimentos e avaliação.

Por tudo isto, torna-se fundamental uma reflexão crítica que não ignore as virtualidades destes princípios, a organização curricular e a prática didático-pedagógica das instituições de ensino, que se conectaram a outros princípios – “da pedagogia da qualidade” (educacional) à identidade, à diversidade e à autonomia.

As sociedades contemporâneas que se desmultiplicam estão imbricadas entre si, na medida em que “a identidade supõe uma inserção no meio social, que leva à definição de vocações próprias, que se diversificam ao incorporar as necessidades locais e as características dos alunos e a participação dos professores e das famílias no desenho institucional considerado adequado para cada escola” (PCN, 1999, p.81).

Se transpusermos esta ideia para a forma de transmissão cultural usada pela Escola, verificamos que a autonomia do educando está associada à sua proposta pedagógica (a um princípio educacional), meio pelo qual ele vem a exercer a autonomia. Isso não acontece muitas vezes, devido ao protagonismo dos educadores e devido à má apropriação das propostas pedagógicas por parte das instituições de ensino. Contudo, tal transmissão cultural não acontecerá enquanto não existirem condições de verdadeira independência. Para tal, é necessário que as instâncias centrais, o Estado e as Secretarias de Educação, e outros, sejam verdadeiramente de todos, sejam colaboradores que viabilizem, também pela sua parte, um exercício de explicação e de autoavaliação regulatória, discutindo-se democraticamente as matérias até se chegar a uma formação de consensos, de objetivos e de demais atividades pertinentes, que visem a potencialização dos recursos.

Assim, parece-nos claro que continuamos numa encruzilhada, pois, ao contrário do que possamos imaginar, esta autonomia não permite a omissão e a descontração do Estado, mas sim uma modificação dos paradigmas em relação ao seu papel, no sentido de se atender às instâncias fiscalizadoras.

Toda esta pluralidade faz com que seja possível observar que, muitas vezes, as instituições não têm o princípio da ética inscrito na sua jornada educacional. Na verdade, este efeito de autonomia reverteu-se negativamente no que diz respeito à virtude e à democracia. Refira-se ainda que a autonomia não apresentará nenhum valor, se não se disponibilizar, essencialmente, como estando ao serviço da

aprendizagem dos estudantes, garantindo-lhes, de facto, um ensino de qualidade. Isto serve também para o educador, para as suas condições de trabalho e para a necessidade de este continuar o trabalho de pesquisa e aperfeiçoamento ao longo da sua carreira.

Apresenta-se, de seguida, uma breve análise do referencial curricular que deverá retratar os seus conteúdos para que se constituam competências e habilidades, como referem os PCN, apresentando alguns valores que podem ser adaptados da seguinte forma:

- Fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca;
- formação de valores;
- aprimoramento como pessoa humana;
- formação ética;
- exercício da cidadania;
- no pedagógico, a interdisciplinaridade e contextualização para: vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social;
- compreender os significados;
- ser capaz de continuar aprendendo;
- preparar-se para o trabalho e para o exercício da cidadania;
- ter autonomia intelectual e pensamento crítico;
- ter flexibilidade para se adaptar a novas condições de ocupação;
- compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos;
- relacionar a teoria com a prática. (Brasil, 1999, p.104)

Neste sentido, é preciso compreender que há que constituir a(s) identidade(s) escolar(es). A partir desta contextualização, pretende-se refletir sobre certos princípios que se tornaram comuns para alguns professores, mesmo que, muitas vezes, não tenham sido experimentados, nem mesmo perseguidos na sua significação ao longo dos seus percursos. Estes caminhos foram, por vezes, distantes de um projeto de Homem, de escola ou de socialização; frequentemente, foram até mesmo dissociados de uma noção de ensino.

Portanto, a formação de professores estava necessitada dessas situações, pois, até então, não havia tanta culpa. Podemos também acrescentar que, em grande parte das vezes, os docentes foram formados como se estivessem cegos, querendo iluminar ofuscados.

4.4 Diretrizes curriculares

As críticas dirigidas às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) estão fundamentadas em três documentos elaborados pela Câmara de Educação Básica do CNE em resposta aos PCN: a Exposição de Motivos ao encaminhamento das DCNS (Brasil, 1997), a Resolução n.º 2 de 7/4/1998 (Brasil, 1998a) e o Parecer da CEB n.º 4/98 de 29/1/1998 (Brasil, 1998b).

Podemos observar que o aperfeiçoamento do ensino fundamental depende das propostas pedagógicas discutidas pelas escolas que sejam capazes de pensar o projeto desejado pela comunidade local, regional e nacional. Este projeto deve ser definido pelas equipas de direção, de coordenação pedagógica e pelos professores, em colaboração com os utilizadores e os demais participantes da sociedade civil.

Procura-se, desta forma, abordar o federalismo colaborativo mencionado na CF. Assim, quando o CNE assume que as suas funções normativas e de supervisão se apoiam na descentralização e na articulação entre a União, distrito federal, estados, municípios e na flexibilidade teórico-metodológica das ações pedagógicas, considera estas dimensões como sendo sinónimos das atividades partilhadas em todas as modalidades de ensino.

Referindo-se ao art.º 210 da CF, no qual as diretrizes são compreendidas pelo CNE como linhas gerais de ação, apresenta-se aqui, em teoria, os diferentes caminhos abertos para a tradução de diferentes ideias e programas de ensino. Ressalta-se a Resolução n.º 2 de abril de 1998, da Câmara de Educação Básica, que apresenta às DCNS a seguinte ideia: o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na educação básica “serve de orientação às escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas” (Brasil, 1988, p.1).

Observa-se, portanto, que o Parecer da CEB n.º 4/98 e a Resolução n.º 2 de 1988 apresentam sete diretrizes, constituindo uma referência para a organização do currículo escolar.

De acordo com esses documentos, a primeira diretriz refere-se às instituições de ensino, que deverão fundamentar as suas atividades em princípios éticos, políticos e estéticos. Estes princípios são complementares e estão associados à autonomia, aos compromissos, à dedicação e à dependência, interligados com a cidadania e uma vida popular. Os referidos documentos consideram-se “a essência de princípios estéticos e sensíveis que podem desenvolver e executar as propostas pedagógicas e o reconhecimento da sensibilidade e a criatividade do desempenho humano e a valorização da diversidade apresentada artisticamente e culturalmente na realidade brasileira” (Brasil, 1988, p.1).

Já na segunda diretriz, menciona-se a importância da identidade pessoal dos educandos, dos professores e dos demais profissionais da educação, e também da identidade institucional das escolas e dos sistemas de ensino. Portanto, quanto à dimensão pessoal, as diretrizes apontam para que haja, por parte das escolas, um acolhimento democrático das diversidades e das peculiaridades de gênero, étnicas, etárias, regionais, socioeconômicas, culturais, psicológicas e físicas das pessoas implicadas diretamente com o ensino e a aprendizagem. Diante deste quadro, ressaltamos que esta diretriz vai ao encontro dos dispositivos constitucionais e do Programa Nacional de Direitos Humanos que percebem a dignidade inerente a qualquer ser humano (art.º 1º, 2º e 3º da CF), a igualdade perante a lei (art.º 5º da CF) e a Promoção Nacional dos Direitos Humanos (PNDH).

A terceira diretriz considera o sistema educativo como sendo uma relação indissociável entre as informações, a linguagem e os afetos, constitutivas dos atos de ensinar e de aprender. As diretrizes apontam para que essa perspectiva seja administrada na valorização das discussões e na adoção de metodologias variadas em sala de aula, nas múltiplas interações alunos *versus* alunos, professores *versus* alunos, alunos *versus* livros, vídeos, *media*, recursos didáticos, entre outros, que venham a proporcionar debates diferenciados quanto a concepções, perspectivas, informações, valores éticos, políticos e estéticos. Observamos, no entanto, que, mesmo tratando-se de diretrizes que apresentam implicações nitidamente pedagógicas, não existe nenhuma referência nítida à proposta dos PCN.

A quarta diretriz baseia-se no art.º 9º da LDBEN para situar os conteúdos curriculares mínimos para a chamada Base Nacional Comum, com o intuito de validar a unidade e a qualidade das atividades pedagógicas na diversidade nacional. A este respeito, o Parecer diz o seguinte:

A instituição de uma Base Nacional Comum com uma parte Diversificada, a partir da LDBEN, supõe um novo paradigma curricular que articula a Educação Fundamental com a Vida Cidadã.

O significado que atribuímos à Vida Cidadã é o de exercício de direitos e deveres de pessoas, grupos e instituições na sociedade que, em sinergia, em movimento cheio de energias que se trocam e se articulam, influem sobre múltiplos aspectos, podendo assim viver bem e transformar a convivência para melhor. (Brasil, 1998, p.9)

Assim, julgamos fundamental uma breve reflexão sobre a base comum e as partes diversificadas que devem proporcionar a cidadania e os conhecimentos no currículo do ensino fundamental. Com efeito, trata-se de uma nova integração entre os temas direcionados para a cidadania e para o conhecimento escolar. Dessa forma, a “vida cidadã”, vista relativamente, está relacionada com a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura e as linguagens. Nessa sequência, surgem as “áreas de conhecimento”. Estas referem-se à Língua

Portuguesa, à Língua Materna (para populações indígenas e migrantes), Matemática, Ciências, Biologia, Química, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística, Filosofia, Sociologia, Educação Física e Educação Religiosa (Brasil, 1998, p.7). Note-se ainda que esta quarta diretriz se constitui como uma estrutura curricular básica, na qual os traços mais inovadores estão associados à “vida cidadã”, evocando os temas transversais sugeridos pelos PCN, sem, no entanto, os mencionar. Enfim, fica evidente aqui a coerência da mútua deleção que tomou conta dos atores políticos do CNE.

A quinta diretriz, em consonância com o art.º 27 da LDBEN, norteia as instituições educativas no “desenvolvimento dos projetos pedagógicos e os conteúdos capazes de agregar novos conhecimentos e valores da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada nos contextos sociais” (Brasil, 1998, p.11).

A sexta diretriz dá ênfase à autonomia da escola pública com base na LDBEN, no que toca às discussões da “Parte Diversificada do currículo no desenvolvimento das ações e projeto de seus interesses específicos” (Brasil, 1998, p.11). Neste sentido, as diretrizes apoiam-se na LDBEN, no seu artigo 9.º, IV, reafirmando as devidas competências dos estados, dos municípios e das unidades de ensino para complementarem os currículos mínimos com uma parte diversificada.

Termina-se esta análise com a sétima diretriz, que dá mais ênfase às propostas pedagógicas capazes de conduzir à existência de um clima saudável e de cooperação nas salas de aula para planejar e organizar os conteúdos mínimos a serem sistematizados pelos educandos.

Além dos pontos apresentados anteriormente acerca das DCNS e da análise do seu processo de elaboração, percebem-se as discussões provocadas pelas diferentes perspectivas político-institucionais, firmadas pelo MEC e pelo CNE, a respeito da responsabilidade que compete ao Estado em relação à construção da Proposta Curricular, discussões essas que levaram o CNE a afirmar o “caráter não obrigatório dos PCN”.

Por último, destaca-se a tomada de decisão por parte dos atores políticos do CNE (que pode ser confirmada através da análise das DCNS), que veio evidenciar a exclusão dos PCN das referências intermediárias na definição dos princípios e diretrizes curriculares para o grupo do ensino fundamental no âmbito da Câmara de Educação Básica.

Neste processo, é fundamental destacar o documento que esclarece a proposta de reorientação curricular para os anos finais do ensino fundamental, proposto pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC e publicado em 1988. A obra contém dez volumes, organizados da seguinte forma: um é introdutório e oito são referentes às diversas áreas do conhecimento do ensino fundamental (Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua

Estrangeira), e o último fascículo trata dos temas transversais, que envolvem questões sociais relativas à ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho, consumo e pluralidade cultural.

Salientamos que importa destacar aqui a finalidade que perseguimos neste contexto. Assim, analisaremos somente o volume introdutório, que se refere especificamente à parte que releva os princípios gerais que orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais e que estabelece os fundamentos para a construção da proposta nas áreas de conhecimento e dos temas transversais.

Assim, procuramos evidenciar, na introdução, a sua divisão em cinco partes. A primeira parte contempla, como pano de fundo, a relação entre educação e cidadania. Inicia com um pensamento reflexivo, fazendo referência às orientações determinadas pelos “documentos dos órgãos internacionais” (Brasil, 1998, p.15). Apresentam-se aqui os desafios, para os sistemas educativos, apontados pelas tensões que marcam o mundo atual: global/local; universal/singular; cultura local / modernização dos processos produtivos; efêmero/durável; espiritual/material.

De uma forma sucinta, enunciamos que este documento registra algumas recomendações direcionadas para as escolas. Estas recomendações estão baseadas em quatro pilares:

- 1 – Aprender a conhecer;
- 2 – Aprender a fazer;
- 3 – Aprender a viver com os outros;
- 4 – Aprender a ser.

Este mesmo documento apresenta um panorama da educação brasileira, da situação funcional e da formação profissional dos professores, levando em consideração uma série de dados educativos, para além das informações sobre o desempenho dos alunos, produzido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SNAEB).

As reflexões suscitadas pelo documento estabelecem alguns desafios para o sistema educacional do país e é uma garantia de acesso e de permanência dos alunos na escola, da formação contínua em atividades dos educadores, da melhoria física das escolas e da introdução de recursos tecnológicos, sempre contando com o desenvolvimento e a participação da sociedade.

4.5 Referenciais curriculares e as diversidades regionais

Salienta-se ainda que, para compreender esta situação, é necessário não esquecer que, apesar da extensão do texto no tocante aos referenciais curriculares e às diversidades regionais, culturais e políticas existentes no Brasil, o que se percebe é que existe uma primazia significativa do princípio da

igualdade, manifestado na preocupação em haver uma proposta curricular de carácter universal para o ensino de conteúdos comuns a todos, mesmo no interior de escolas diferenciadas.

Apesar das dificuldades inerentes ao estudo dos PCN, a análise introdutória mostrou-nos que, não obstante a insistência do documento no seu carácter de referência, este aponta o ensino fundamental como sendo um conjunto complexo e planeado de ideias, de orientações didáticas, metodologias, conteúdos disciplinares transversais, entendido na perspectiva de um entendimento comum.

Assim, podemos constatar que, na parte introdutória dos referidos PCN, em que o documento refere a inclusão mediante a antecipação do acesso, verificamos tratar-se aqui de uma medida contextualizada nas políticas educacionais focalizadas no ensino fundamental, com maior visibilidade no currículo de núcleo comum, enfatizando-se que foi possível perceber uma preocupação explícita com a diversidade sociocultural e também com a sociedade.

Assim sendo, o facto relevante que mais chamou a nossa atenção durante a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais – apesar da participação do CNE, que enfatiza as diretrizes curriculares para a educação nacional (como, por exemplo, a Exposição de Motivos que apresenta as DCNS e as próprias DCNS) – foi o facto de o MEC ter optado por desconhecer essas referências, preferindo fundamentar-se em textos legais de carácter sistemático.

Por último, apresentam-se as conclusões decorrentes das reflexões finais a que o estudo conduziu. Esse foi o facto mais forte da eliminação do MEC em relação à construção curricular do CNE que pode ser encontrado na secção Bibliografia, da Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, pp.159-172). Nesta referência, com mais de 260 artigos, existe uma nota de rodapé em cada página que explica o seguinte: “Em todos os documentos que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, a bibliografia apresentada inclui apenas os títulos de obras que foram consultadas no seu processo de elaboração” (Brasil, 1998, p.159). É de ressaltar ainda que nenhum documento organizado pelo CNE aparece entre as obras analisadas.

Especificamente em relação às DCNS e aos PCN direccionados para o ensino fundamental, conduziu-nos a razão a examinar a forma de encaminhamento e o teor da proposta curricular do MEC. Assim, julgamos fundamental uma breve reflexão sobre a importância de uma proposta curricular, apontando as suas funções no processo de ensino-aprendizagem, bem como elementos que possam conduzir a um estreitamento de relações destas com os professores. Os PCN, apesar de serem um instrumento normativo de carácter mais específico, foram estabelecidos e encaminhados de forma a reorientar um instrumento de carácter geral como as DCNS.

No entanto, na convergência destes argumentos, a finalidade é contribuir com futuros estudos que busquem discutir uma política, considerando o seu processo de elaboração. Como pode ser observado pelo MEC e pelo CNE, diz respeito a uma divergência na posição dos académicos e dos gestores das instituições de ensino. Cabe aos professores planearem o ensino, de acordo com a realidade da sua turma, tendo como horizonte essas definições mais amplas, que, provavelmente, estarão também presentes em documentos dos seus estados e municípios. No caso do CNE, trata-se, nos nossos dias, de estabelecer uma metodologia para a construção das DCNS não obrigatórias, ao mesmo tempo que se procura fundamentar diretamente na CF e na LDBEN.

Entretanto, no caso do MEC, as referências para a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais foram encontradas na legislação e em agentes externos ao sistema público de ensino fundamental. Teve como estratégia o constituir-se por desconhecer as DCNS sob a responsabilidade do CNE.

A partir do exposto, torna-se importante ressaltar alguns aspetos referentes à omissão, que não impediu, portanto, que as duas elaborações curriculares – a do MEC e a do CNE – partilhassem algumas ideias básicas, nomeadamente: um pacto com a formação básica comum e a construção de uma sociedade mais igualitária, tendo em vista o respeito para com a diversidade cultural.

É interessante considerar, no entanto, que a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais criou um novo foco de resistência política em torno do CNE, que se somou às oposições encaradas pelo MEC no âmbito académico escolar. Neste sentido, ao longo deste texto, tentaremos justificar que essas obstinações possuíram uma raiz comum, fincada, de facto, na competência e na autonomia dos atores atuantes, mas alguns destes foram preteridos em favor de outros interlocutores e outros referenciais externos, privilegiados pelo MEC na sua construção curricular. Inegavelmente, a atenção colocada, por intermédio da dimensão política, na preparação da proposta curricular mostrou-nos claramente que o CNE e o MEC acabaram por entrar num círculo vicioso de omissão mútua.

CAPÍTULO 5: ENSINO MÉDIO NO BRASIL

O presente capítulo decorre a partir de uma perspectiva histórica e política para entender a organização da educação brasileira relativamente ao ensino médio, que é a etapa final da educação básica e constitui a formação que todo o cidadão brasileiro deve ter para enfrentar a vida adulta com melhores condições. Assim, considerando esta perspectiva, apresentaram-se sumariamente as mudanças ocorridas no ensino fundamental e no ensino médio apontado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), durante os anos 80 e 90.

De acordo com as finalidades do ensino médio, apresentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9394/96), isto significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, aprimorar o educando como pessoa humana, possibilitar o prosseguimento de estudos, garantindo a preparação básica para o trabalho e a cidadania. Nesse caminho, é fundamental o processo educativo, o qual nos ensina as direções distintas através da legislação vigente na área, especificamente o Plano Nacional de Educação (PNE). Além disso, salienta-se que algumas políticas recentes vêm afluindo para uma redefinição e expansão do ensino médio.

No âmbito da nova LDBEN, fica clara a explicitação dos objetivos da educação básica:

Secção VI do Art.º 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...] II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (LDBEN, 1999, p.46-47)

Neste sentido, também os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) recomendam um novo ensino médio. A política educacional para esse nível de ensino no Brasil faz parte das mudanças que também estão a acontecer em vários países da América Latina, como muito bem referem os PCNEM:

O Brasil, como os demais países da América Latina, está empenhado em promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e ao nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos. (Brasil, 1999, p.15)

Considerando o comentário anterior, é possível admitir a vinculação das reformas curriculares da década de 1990 no Brasil à Proposta do Relatório da UNESCO. Os indicadores de escolarização

brasileira estão em baixa em relação aos países desenvolvidos. Eles escondem o facto de que o capitalismo se reestruturou e, dessa forma, o processo produtivo foi modificado. Sendo assim, atualmente, a escola precisa de mudar. Neste âmbito refere-se que “a educação é pensada sempre em decorrência do perfil do novo trabalhador fabril, das metamorfoses do mundo do trabalho, da empregabilidade, da crise económica, etc.” (Arroyo, 1999, p.18).

O termo “ensino médio integrado” refere-se a uma das formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, que visa assegurar a integração de componentes curriculares de formação geral com os de formação profissional no mesmo currículo, considerando, assim, uma matrícula única para o aluno.

No entanto, é de realçar a aprovação e a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, através da emenda constitucional n.º 53/06, e da Lei n.º 11.494/2007, aliado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), elaborado no mesmo ano e que foi divulgado pelo Governo Federal, juntamente com outras ações, envolvendo não somente a educação básica, mas também o ensino superior.

Neste âmbito, interessa-nos compreender o FUNDEB, ao proporcionar um financiamento específico para todas as etapas da educação básica, inclusive o ensino médio, conforme o quantitativo de alunos matriculados nas escolas públicas, podendo representar, assim, uma nova possibilidade de expansão do sistema público de ensino no Brasil, dando novos passos em direção à sua universalização.

Com efeito, parece-nos interessante valorizar, neste contexto, algumas ações do PDE, nomeadamente quando este se refere ao Programa Brasil Profissionalizado, por força do Decreto n.º 6.302/2007, que tem o intuito de ampliar a sua oferta de ensino médio integrado com a educação profissional, possibilitando, assim, a inserção profissional no mercado de trabalho, com estágio supervisionado, fortalecendo, desta forma, o sistema estadual de ensino na sua oferta de educação profissional de nível médio através de um programa de assistência técnica e de financiamento.

Assim, trata-se de uma redefinição de novos itinerários para as políticas públicas, no âmbito dos avanços das condições financeiras e das infraestruturas do ensino médio, que passa a perceber a valorização, a reflexão e a propagação dos conhecimentos que estão direcionados para construir, para esta modalidade de ensino, um novo entendimento e uma nova grelha curricular, com vista às transformações sociais e atendendo às exigências do seu universo diversificado.

A reflexão sobre todos estes aspetos e a consolidação das políticas de fortalecimento do ensino médio – principalmente em termos da melhoria da qualidade, da superação das desigualdades e da falta de oportunidade, da descentralização do acesso e da estabilidade – fez com que o Ministério da Educação

apresentasse, em 2009, o Programa do Ensino Médio Inovador, que teve o objetivo de apoiar tecnicamente todos os estados. A sua meta primordial era superar a dualidade do ensino médio, propondo-lhe uma nova identidade integradora, incorporando-se o seu caráter propedêutico e o seu modo de preparação para se inserir e atualizar em relação ao mercado de trabalho.

Tal tarefa exige grandes mudanças. Uma delas é estimular e reorganizar o currículo das instituições de ensino médio e, de certa forma, superar a fragmentação do conhecimento. Estas mudanças devem ser perspectivadas através de uma flexibilização do currículo e proporcionando uma ligação interdisciplinar em cada área de conhecimento, com ações integradas, definindo-se estas com base nos quatro eixos constitutivos do ensino médio (trabalho, ciência, tecnologia e cultura).

Neste contexto, sugere-se um currículo inovador, não apenas direcionado para todas as áreas de conhecimento, mas também recheado de atividades, de situações e de tempos diversificados, de espaços intra- e extraescolares, para desenvolver as ações que venham a beneficiar a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos educandos.

Em conformidade com isto, o Programa deseja desenvolver inovações pedagógicas nas escolas de ensino médio, propondo algumas modificações na estrutura curricular nessa modalidade de ensino, como o reconhecimento da singularidade dos alunos que serão atendidos. Assim, foram definidas algumas situações básicas para nortear as atividades desenvolvidas pelas escolas:

- Carga horária mínima de três mil horas;
- Centralidade na leitura como elemento basilar de todas as áreas de conhecimentos, privilegiando-se, nessa prática, a utilização e a construção de materiais motivadores, assim como a orientação para todos os professores;
- Estimular ações teórico-práticas desenvolvidas em laboratórios de Ciências, Matemática, Física, Biologia, Química, Artes, Filosofia, Sociologia, entre outros, que apoiem atividades nas diferentes modalidades de ensino;
- Promover atividades de artes para expandir o mundo cultural dos estudantes;
- Mínimo de 20% da carga horária total do curso em atividades optativas e cadeiras eletivas a serem escolhidas pelos educandos;
- Ações docentes com dedicação exclusiva nas escolas;
- Projeto pedagógico, construído com a participação efetiva da comunidade escolar e organização curricular ligada aos exames do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Médio.

Além disso, torna-se fundamental destacar o Programa Ensino Médio Inovador, de 2009, que salienta algumas inquietações do Ministério da Educação, ao contestar as modificações ocorridas durante os últimos anos nessa modalidade de ensino e ao optar pela recomendação da necessidade de se repensar o seu projeto pedagógico, tornando-o mais acessível ao educando, compelido com as múltiplas necessidades sociais e culturais do país.

Por outro lado, destacam-se as políticas recentes do MEC, que são as mudanças ocorridas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), através da Portaria n.º 109/2009. O ENEM amplia os seus objetivos. No seu art.º 2º, é dito que este deve:

- Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;
- possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
- promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei n.º 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma a que cada unidade escolar receba o resultado global;
- promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior.

Nessa perspectiva, o papel do ENEM é de: avaliação sistemática, ao subsidiar a formulação de políticas públicas; avaliação certificatória, ao aferir conhecimentos para aqueles que estavam fora da escola; avaliação classificatória, em relação ao acesso ao ensino superior, ao definir-se como mecanismo de seleção entre as instituições de ensino superior, articulando agora também com o Sistema Unificado de Seleção (SISU). Esse é o contexto de reconfiguração do exame e da sua ampliação do número de inscritos. Observa-se, desta forma, o impulso desta política na definição do currículo efetivamente em vigência nas escolas de ensino médio brasileiro.

5.1 A expansão do ensino médio no Brasil

Um dos acontecimentos marcantes da atual história da educação brasileira é a expansão do ensino médio. Com a melhoria do fluxo dos discentes no ensino fundamental, o Brasil ruma, tal como outros países em desenvolvimento, ao ensino médio de massas ou para a progressiva universalização do ensino médio gratuito, como está explícito na expressão constitucional.

Esta nova realidade traz novos desafios, como, por exemplo: a necessidade de superar a inadequada educação académica tradicional, o ter de atender a um leque muito mais amplo de diversidades, a inserção num contexto de rápida mudança económica, cultural e social, além de ter de assegurar uma maior qualidade (UNESCO, 2001), em vez de se oferecer um prolongamento “aguado” do nível de ensino anterior.

Uma recente preocupação – aliás, periodicamente renovada, tem que ver com o crescimento da matrícula no ensino regular. Os dados aqui apresentados mostram um outro panorama: trata-se, acima de tudo, de haver uma concorrência já conhecida entre ambos os sistemas educacionais, em que, apesar dos temores, inclusive da redução das idades mínimas pela LDBEN, o ensino regular ainda é uma área de amplas dimensões e de alta atração.

O paradigma do conflito, em sociologia da educação, tem apontado para a estratificação e para a segmentação dos sistemas educacionais, à imagem e semelhança da estratificação das suas sociedades. A teoria da reprodução apontou para o controle, por parte de grupos e classes dominantes, dos significados legítimos socialmente mais valorizados que intermedeiam as relações de poder. Desse modo, sob a veste da meritocracia, a escolarização é a base para uma mobilidade social limitada, na qual têm maior vantagem os que possuem capital cultural (Bourdieu e Passeron, 1970).

A teoria da correspondência, por sua vez, ainda que com grandes limitações, destacou que as relações sociais de produção determinam as relações sociais de educação. De tal modo isso se passa, que vemos aparecer uma socialização diferenciada dos alunos, isto é, os alunos destinados a diferentes classes sociais recebem escolaridades de tipos diversos (Bowles e Gintis, 1977).

A sociologia do currículo, afinal, voltando-se para a escola e para a sala de aula, denunciou que esta é uma seleção de conhecimentos, aprovados pela sociedade e distribuídos a diversos grupos sociais em diferentes teores e dosagens. Os conhecimentos passam por sucessivos filtros até comporem os currículos escolares: a definição de conhecimento, a escolha de conteúdos da cultura, a estratificação dos conteúdos, a organização curricular e a distribuição aos diferentes grupos de estudantes (Young, 1971, 1988; Bernstein, 1977, 1990; Câmara, 2000). Com isso, o conhecimento socialmente

estratificado (quanto mais abstrato e erudito, mais alto é o *status*) dá origem a currículos e a sistemas educacionais também eles estratificados, definindo diferentes trajetórias dos estudantes no seu âmbito. Por último, considera-se que a educação pode servir de marca de identificação de um grupo com um certo *status*. Assim, definem como critério de seleção algo que não está necessariamente ligado à competência. Desse modo, o diploma, nas sociedades burocráticas, pode criar privilégios análogos aos da aristocracia. Trata-se de credenciais, utilizadas como moeda, para obter empregos e meios de seleção cultural que distinguem os indivíduos no processo de competição entre os grupos sociais. Assim, os sistemas escolares são burocracias nas quais, como numa arena, se desenrola continuamente o drama da luta entre grupos e indivíduos pela riqueza, prestígio social e poder (Weber, 1974; Collins, 1979).

A Educação é um padrão ideal weberiano (Weber, 1982), dirigido socialmente com o propósito de alcançar as suas metas:

- Despertar o carisma (não estabelece exatamente uma pedagogia, pelo facto de não se dirigir a pessoas simples, mas tão-somente àquelas com capacidade de demonstrar qualidades excepcionais: características dos heróis guerreiros da Antiguidade e do mundo medieval, que eram educados para adquirir uma “nova alma”, renascer);
- Preparar o aluno para uma conduta de vida (Weber chama pedagogia do cultivo, pois propõe-se formar o homem culto, cujo ideal de cultura seja condicionado ao meio social para o qual está sendo preparado, implicando a sua preparação para algumas formas de comportamento);
- Transmitir conhecimento especializado (pedagogia do treinamento, que ocorre com a racionalização da vida social, com o aumento do processo de burocratização do aparelho estatal, com a dominação política do corporativismo capitalista privado. Neste processo, a educação deixa gradualmente de ter como objetivo a formação do homem para o exercício da cidadania no contexto social, mas pretende formar o especialista funcional de que o capital precisa). (Weber, 1982, p.482)

Weber verificou que o aproveitamento, por se utilizar um modelo de educação pelas instituições políticas, estava de acordo com o período. Observa-se que os tipos de educação apontados pelo autor evidenciam as desigualdades inerentes às sociedades capitalistas a partir da coexistência da educação racional-legal, da educação carismática e da educação que visa a formação do homem culto.

Para Weber (1982), a discussão sobre os objetivos da educação é importante para toda a população. Ressalta-se que a formação do homem culto *versus* a formação do especialista é um facto real nas sociedades capitalistas, na proporção em que a burocratização abrange setores públicos e privados da sociedade, conferindo maior importância à instrução.

Como o sociólogo Gonzalez (2000) refere a respeito dos objetivos da educação, Weber explicou que não pretendia criar uma tipologia sociológica com finalidade pedagógica, ou seja, propunha-se elaborar algumas reflexões a respeito dessa discussão:

Historicamente, os dois polos opostos no campo das finalidades da educação são: despertar o carisma, isto é, qualidades heroicas e dons mágicos, e transmitir o conhecimento especializado. O primeiro tipo corresponde à estrutura carismática do domínio, o segundo corresponde à estrutura (moderna) de domínio, racional e burocrático. Os dois tipos não se opõem, sem ter conexão entre si. (Weber, 1982, p.482)

No sistema feudal, a classe dominante desenvolveu um sistema educativo de acordo com o seu padrão de vida social. Nesta modalidade de ensino, eram valorizados os dons artísticos e culturais, nomeadamente a música, as artes plásticas e a literatura. O domínio desses bens estabelecia-se no divisor entre a classe dominante e a dominada. Na sua visão sobre o sistema capitalista, o poder tem um “caráter racional-legal”, entretanto, a dominação apresenta a sua força maior, verificando a importância de funcionários competentes. Nas suas ideias, evidencia-se que “toda a burocracia aumenta a superioridade dos que são profissionalmente informados, mantendo secretos os seus conhecimentos e intenções” (Weber, 1997, p.269).

Embora estejam, de alguma forma, superados o pessimismo e o fatalismo que supunham fazer da educação informada algo de irresistivelmente ligado à estratificação social, como barro mole num rígido molde, reconhece-se que os sistemas escolares e as credenciais que estes emitem são diversificados e se hierarquizam ante as disputas da sociedade global. Ao mesmo tempo, estes contribuem para o seu resultado (Gomes, 1994). Trata-se de arenas onde se estabelecem relações e inter-relações de maneira pouco conhecida e onde têm lugar conceitos como o de resistência e o de relativa autonomia da escola (Snyders, 1974; Giroux, 1986; Torres, 1996).

Essa herança teórica diversificada, em suma, reitera a estratificação interna da educação. Não só os componentes curriculares têm um *status* diferenciado, conforme já referido, como também as opções o têm, a exemplo do ensino académico e profissionalizante, ou ainda nas modalidades como, na legislação nacional, de ensino regular e de educação de jovens e adultos. Esta última, como educação de segunda oportunidade, destina-se aos alunos considerados “mais fracos”, desfasados e menos privilegiados de acordo com os pontos de vista social e educacional. Não é de surpreender que, portanto, aos seus certificados possa ser atribuído o estigma da inferioridade, pressupondo que o portador não se deu bem no ensino regular.

Em consequência dessa estratificação, a alocação interna de recursos sofre distorções. Sendo burocracias, pode-se afirmar, conforme a tradição weberiana, os sistemas escolares são âmbitos de luta, nos quais se disputam recursos, prestígio social e poder, e nos quais o valor dos diversos tipos de serviços prestados influencia os meios obtidos, assim como as instituições são contagiadas pelo *status*

dos seus beneficiários. Daí concorrem para tal estado factos amplamente conhecidos no nosso meio, como a alocação de professores cedidos, a improvisação no uso de instalações do ensino regular, as limitações ao uso de determinados equipamentos próprios, como laboratórios para desenvolver a pesquisa.

As reflexões suscitadas com a ampliação do ensino fundamental foram variadas nas décadas de 80 e 90. Assim, passo a salientar algumas mudanças relevantes no ensino médio durante esse período, apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e INEP – Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar.

Destaca-se, nesta análise, a oferta de vagas nos anos 80, que mostrou que o número de matrículas nessa modalidade de ensino ficou nos 34%, sendo que, em 1990, essa taxa passou para 243%. Desse contingente, 2819 milhões de alunos foram matriculados. Entretanto, também se pode verificar que esse total se expandiu para 8193 milhões em 2000 e para 8369 milhões em 2007. De acordo com essa análise, observa-se que houve uma certa regularidade na oferta do ensino fundamental e no ensino médio.

Constata-se, diante dessa realidade, que o acréscimo do ensino médio, ocorrido durante os anos 90, aconteceu também no país como um todo, isto é, ampliou-se quantitativamente nas principais regiões do Brasil. Observa-se que, em 1991 e 2000, as matrículas tiveram um acréscimo nas Regiões Sul e Sudeste, onde a sua oferta era maior, alcançando um patamar de 131% na Região Nordeste e na Região Norte 183%. No contexto dessa situação, constatou-se uma queda.

Observa-se que, em 2000 e 2007, as matrículas no ensino médio aumentaram consideravelmente em 32% e em 29% nas Regiões Centro-Oeste e Nordeste. Simultaneamente, regista-se ainda que houve uma baixa na Região Sudeste, de cerca de 15%. No entanto, para melhor compreendermos o crescimento da matrícula nessa modalidade de ensino (que tem sido baixo desde 2005) em termos nacionais (facto comentado pelo INEP), podemos claramente ver essa situação através da queda no aumento populacional e pelo aprimoramento no sistema de levantamento de dados.

Apesar da expansão do ensino médio e das sucessivas mudanças que aconteceram nas últimas décadas, o Brasil ainda se encontra distante da universalização deste tipo de ensino, mesmo nas Regiões Sul e Sudeste. Destacam-se as taxas de escolarização que nos permitem um melhor entendimento sobre a real situação. Diferentes enfoques foram efetuados sobre um grupo de pessoas com idade de frequentar o ensino médio (15 e 17 anos). Essa taxa de frequência, em 2006, era de 82,2%, oscilando entre 79,1% na Região Norte e 85, 2% na Região Sudeste. Observa-se que, nesse

percentual de frequência, a adequação entre as séries frequentadas e a idade era de apenas 45,3%, em 2005 (IBGE, 2005-2006).

Pode-se dizer ainda que esta situação é uma representação dos entraves e dos fluxos que se perpetuam no ensino fundamental e que acabam por protelar a matrícula dos educandos no ensino médio. Mesmo com todas as propostas sumariadas nessa secção, estima-se que apenas metade dos estudantes que se matriculam no ensino médio conseguem terminar num tempo médio de dez anos. Muitos alunos conseguem ingressar no ensino médio fora da idade, entre os 15 e 17 anos.

Observa-se também que, no Censo Escolar de 2007, 56% dos alunos que tinham frequência regular no ensino médio estavam dentro da faixa etária, podendo frequentar essa modalidade. Cerca de 37% tinham entre 18 e 24 anos e outros 7% mais de 25 anos. A observação de alguns desses momentos de discussão comprovou que esse comportamento se acentua principalmente nas Regiões Norte e Nordeste, em que 60% dos estudantes do ensino médio tinham 18 anos ou mais. Já na Região Centro Oeste, essa taxa caiu 40% e na Região Sudeste para 35%. A Região Sul fica em 30%.

Nesse sentido, apresenta-se seguidamente uma breve análise do perfil dos jovens do ensino médio que adquire maior relevância. De acordo com o Censo Escolar de 2007, 41% estão a indicar uma taxa de atendimento de alunos com idade acima dos 17 anos (44%). Observa-se aqui a sua oferta como alternativa para os educandos que exercem algumas atividades (estudantes-trabalhadores).

Neste caso, podemos abordar a demanda na oferta de matrícula, que teve um acréscimo substancial nas escolas públicas. Já as instituições particulares tiveram uma baixa considerável. Portanto, em 1997, esse sector era responsável por 20% das matrículas oferecidas no ensino médio. Em 2007, essa percentagem diminuiu para 10,7%, enquanto a rede oficial do estado, que era responsável por 72,5%, passou a receber 86,5% dos educandos matriculados, apontando para um avanço do peso e da sua responsabilidade de poder público estadual nesta modalidade de ensino.

Em suma, é fundamental perceber as condições de infraestruturas das instituições educativas e as necessidades para garantir os elementos básicos quanto ao seu funcionamento. São fundamentais alguns elementos, como, por exemplo, o abastecimento de água e a energia elétrica, que foram praticamente descentralizadas. Outras conquistas são ainda uma minoria, como, por exemplo uma biblioteca ou um pavilhão de desporto, que não existem em todas as escolas do país.

Em síntese, veja-se essa discrepância, na Região Sul, onde existem bibliotecas em 95% das escolas. Na Região Nordeste, essa taxa diminuiu para 68%, um terço das instituições públicas ainda não possuem uma biblioteca e pavilhões de desporto. A disponibilização de um laboratório de ciências e de informática, bem como o acesso à Internet, é considerado algo de restrito. Ressalta-se ainda que, nas

Regiões Norte e Nordeste, apenas em um quarto das escolas existem laboratório de ciências (INEP, 2006).

Apesar do importante contributo destas análises, cabe, portanto, observar o desempenho dos educandos no ensino médio. Neste contexto, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, com o intuito de avaliar a qualidade do ensino oferecido, confrontando os resultados e o desempenho dos alunos com o fluxo escolar, mostra-nos claramente uma situação que, desde já, merece toda a nossa atenção.

Esta crítica é fundamental para se compreender que, em 2007, o IDEB apresenta uma escala para os alunos do 3.º ano do ensino médio regular de 3,5, variando de 0 a 10. Obviamente que a média de desempenho dos estudantes nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática foi apenas de 4,4 e a taxa média de aprovação foi de 78%. No quadro de fluxo desses educandos, ao longo dessas séries que compõem o ensino médio, associado às dificuldades de acompanhamento dos estudos (que geralmente se acumulam com o passar dos anos), existe uma taxa de conclusão de apenas 50% (INEP, 2006).

Neste panorama, concordamos com o diagnóstico que nos diz que a duração dos alunos no ensino médio envolve alguns fatores que influenciam ou não esse processo. Esses fatores podem ser: a idade de ingresso nas escolas; a inclusão ou não no mercado de trabalho; a trajetória escolar anterior; as taxas de reprovação e de evasão; o aproveitamento dos estudos; as infraestruturas oferecidas; a qualificação dos professores. Assim, uma reflexão política voltada para esta modalidade de ensino e para os seus educandos precisa de considerar esses múltiplos aspetos.

5.2 Trajetória do ensino médio brasileiro

Quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro, incidindo especificamente no ensino médio, é consensual a preocupação com discussões controversas, seja pelos persistentes entraves ao seu acesso, seja pela qualidade do ensino proposto, ou ainda pelos debates sobre a sua identidade.

A abrangência do ensino médio, no âmbito da educação básica, e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social de que se reveste. O país já não suporta tamanha desigualdade educacional. Discute-se uma procura crescente de escolarização diante da desvalorização dos diplomas, em virtude da expansão do ensino e da necessidade de competir no exíguo mercado laboral, bem como de socializar a população numa nova lógica do mundo do trabalho.

O ensino médio representa apenas os três últimos anos da educação básica, mas são talvez os mais controversos, pois trazem dificuldades no momento de definir políticas para essa etapa da escolarização. Discute-se a perda da identidade, quando, na verdade, o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse a de ser o trampolim para a universidade ou para a formação profissional.

As dificuldades atuais do ensino médio brasileiro refletem as expressões da presença tardia de um projeto de democratização do ensino público que se encontra ainda inacabado. Este projeto sofreu bastante com as mudanças ocorridas na segunda metade do século XX que, literalmente, mudaram de forma significativa a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública.

Observando-se as funções que lhe foram atribuídas nos últimos anos, não há quaisquer dúvidas a respeito do caráter marcadamente propedêutico a ele associado. Organizado e fundamentado nos moldes do seminário-escola dos jesuítas, o ensino médio brasileiro surge como um lugar para poucos. Tinha como objetivo principal o de preparar a sociedade da burguesia local para os exames de ingresso nos cursos superiores, com um currículo centrado nas humanidades, pouco relacionado com as ciências experimentais (Pinto, 2002).

Podemos destacar que algumas transformações apareceram exclusivamente principiadas por Francisco Campos, durante o período de 1930, quando se iniciou a implantação do ensino profissionalizante destinado às “classes menos favorecidas”. O então propalado ensino secundário principiou a sua organização durante as décadas de 30, através do decreto n.º 19.890/31, consolidando-se o processo em 1942, seguido da Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-Lei n.º 4.244/42, que dividiu essa modalidade de ensino em duas fases: um ginásio de quatro anos e um colegial de três anos: permanecia, assim, com os exames de admissão no que diz respeito à seletividade que distinguia esse nível de ensino.

A expansão do ensino médio secundário, nesse primeiro momento, iniciou-se juntamente com o modelo direcionado para “as massas”. Esse foi o destinado curso profissionalizante, com a finalidade específica de preparar uma determinada mão-de-obra para atender às necessidades das indústrias que estavam a instalar-se no país. Observa-se ainda que o ensino propedêutico foi priorizado, destinando-se ao ingresso no ensino superior.

Algumas opções consolidaram-se naquilo que os professores daquele período já previam, nomeadamente numa dualidade do sistema educacional brasileiro, que passou a apresentar duas trajetórias distintas. Além disso, com a equivalência entre as duas modalidades de ensino, admitiu-se o

ingresso ao ensino superior para aqueles que realizassem o curso secundário profissionalizante. Esse facto foi sendo gradativamente estabelecido pelas Leis n.º 1.076/50 e n.º 1.821/53 e obteve reconhecimento através da primeira LDBEN, em 1961 – a Lei n.º 4.024/61 (Romanelli, 2002).

Ainda no que toca às mudanças ocorridas no 2.º grau, com a promulgação da nova LDBEN 9394/96, denominou-se o ensino médio. A profissionalização foi determinada pela Lei n.º 5.692/71, que também se uniu ao antigo ginásio com o primário – atualmente ensino fundamental. Podemos destacar aqui que, em pleno regime militar e período ditatorial, algumas iniciativas foram determinadas pela necessidade de diminuir a pressão pela oferta do ensino superior, constituindo-se uma finalidade específica para o ensino médio. A Lei n.º 5692/71 modificou a estrutura de ensino do país. Com esta lei, o curso primário e o antigo ginásio tornaram-se um só curso de 1.º grau. Foi uma lei promulgada no contexto da ditadura civil-militar, que trouxe continuidades e mudanças nas concepções de educação que se vinham desenhando naquele ano. Destaca-se a curta vigência e pouca eficácia da referida lei, tendo esta sido suprida em 1982.

Com o advento da nova Constituição Federal de 1988, algumas modificações foram feitas ao nível do ensino médio, como resultado de sucessivas discussões. Dessa forma, assegurou-se como obrigação do Estado oferecer a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio” – art.º 208, inciso II. Ressalta-se ainda o desejo de ampliar e de estender o ensino médio a toda a sociedade, medida que se refletiu no processo de expansão do ensino médio, ocorrido nos anos que se seguiram. Na década de 90, voltam as discussões sobre as ações do ensino médio. Destacamos a emenda constitucional n.º 14, de 1996, que alterou a redação do texto constitucional, substituindo a redação “progressiva extensão da obrigatoriedade” do ensino médio por “progressiva universalização”.

Durante os anos 90, o ensino médio público brasileiro expandiu-se de maneira mais significativa. No entanto, a premissa da sua obrigatoriedade foi colocada pelo Governo Federal por intermédio da Emenda Constitucional n.º 59/2009, que visa ampliar a obrigatoriedade escolar para a faixa dos 6 aos 17 anos de idade, acompanhando uma tendência regional e respondendo a pressões como as do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

No debate, ainda incipiente, sobre esta matéria, reconhece-se a importância de responder a essa dívida social para com a população, mas alerta-se para a necessidade de ampliação dos recursos disponíveis, a fim de criar novas condições de atendimento a toda a população dos 15 aos 17 anos. As políticas de expansão do ensino médio respondem não somente aos anseios das camadas populares por mais escolarização, mas também à necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário económico internacional.

Estas medidas decorrem da implementação de políticas de correção do fluxo de matrículas que impulsionou a conclusão do ensino fundamental, produzindo o aumento da procura de mais escolarização, e são também enquadradas pelas maiores exigências de credenciais no mercado de trabalho e pela própria instabilidade inerente a este. Como explica Sposito (1993): “as condições de vida recusam, ao mesmo tempo em que impõem a necessidade de saber, do acesso à educação, a possibilidade do projeto que pretende um outro futuro, uma outra forma de viver a vida” (p.18).

A reflexão centrou-se, essencialmente, na demanda provocada pelo contexto económico mais amplo (de reordenamento internacional) ou pelo contexto de cada sujeito (na questão da empregabilidade) e também pela procura resultante das políticas de priorização do ensino fundamental. Como resultado, o ensino médio tem vindo a expandir-se e vem suscitando novos desafios.

Observa-se que esta mesma emenda criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), assegurado pela Lei n.º 9.424/96, obedecendo às novas recomendações políticas, passando a concentrar-se a destinação dos recursos para o ensino fundamental regular. Pode-se concluir que o financiamento da educação na legislação brasileira foi, predominantemente, realizado pela vinculação de recursos, especialmente, de impostos. A análise dos Fundos, principalmente, do FUNDEF e do FUNDEB, permitiu compreender que o financiamento da educação na legislação brasileira tem passado por alterações que, a despeito de suas propostas promissoras de melhoria da qualidade da educação no país, revelaram a falta de compromisso dos governos, principalmente federal, com a educação e a sua falta de interesse em ampliar os recursos para melhor atendê-la.

Nesta perspectiva, a LDBEN de 1996 manteve a redação da CF, consagrando o ensino médio como uma etapa final da educação básica, delineando os seus objetivos – como consta, por exemplo, no art.º 35, que trouxe a formação continuada dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, a preparação técnica para o trabalho e a garantia da formação geral. Note-se que é significativa a evolução relativamente à compreensão de querer imprimir ao ensino médio uma nova identidade, ligada à formação básica, que possa ser assegurada a toda a comunidade. Esta tem a intenção de romper a dicotomia entre o ensino profissionalizante ou preparatório para ingressar no ensino superior.

A oferta do ensino médio expandiu-se, inicialmente, nos primeiros anos da década de 1990. Esta época não pode ainda ser caracterizada como um processo de universalização e democratização do ensino médio, devido às altas percentagens de jovens que permanecem fora da escola e também à persistência de altos índices de evasão e de reprovação.

O processo de expansão reproduziu a desigualdade regional, de sexo, cor, raça e modalidade de oferta do ensino médio de formação geral e do ensino técnico de nível médio. Para além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, permanecem ainda desafios referentes aos conteúdos a ensinar, à formação e remuneração dos professores, às condições das infraestruturas e da gestão escolar, aos investimentos públicos realizados, entre outros.

No entanto, o Decreto n.º 2.208/97, sancionado no ano seguinte, em 2004, e que foi substituído pelo Decreto n.º 5.154 e, seguidamente, pela Lei n.º 11.741/80, referia-se ao âmbito das novas políticas para o ensino médio regular, determinando mais ações integradas. É importante salientar que, no Plano Nacional de Educação (PNE) apresentado em 2001 através da Lei n.º 10.172, foram fundamentadas e definidas, em termos legais, diversas ações a implementar no ensino médio até 2001. Entre elas, destacam-se:

- Oferecer vagas que, num prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, que, em dez anos, a 100% da demanda por ensino médio, em decorrência da universalização e da regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental;
- Melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio, de forma a que atinjam níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos estados;
- Reduzir, em 5% ao ano, a evasão e a repetência, de forma a que se diminua para quatro anos o tempo médio para conclusão desse nível;
- Assegurar, em cinco anos, que todos os professores do ensino médio possuam diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação, nesse nível de ensino, àqueles que não a realizaram;
- Promover, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestruturas, compatíveis com as realidades regionais.

A aprovação da Emenda Constitucional n.º 59/2009 veio garantir a obrigatoriedade dos estudos para crianças e adolescentes dos 6 aos 17 anos, fortalecendo, com isso, a descentralização do ensino médio na sociedade brasileira e contribuindo para que a sua especificidade, como etapa final da educação básica, seja assegurada.

No entanto, constata-se que, no que concerne a alguns aspetos relativos ao conjunto de normas do ensino médio, existe uma inquietação crescente com a expansão dessa modalidade de ensino, no que

diz respeito a uma melhor compreensão dos seus ideais e à melhoria da qualidade do ensino oferecido. Entretanto, a situação atual do ensino médio ainda se encontra muito distante das metas delineadas pelo PNE (2001-2011).

5.3 Caracterização do Centro de Ensino Benedito Leite



Figura 1 - CE Benedito Leite 2016. Elaboração própria

O CE Benedito Leite (Figura 1) surgiu no governo de Manoel Inácio Belfort Vieira, através da Lei n.º 155, de 06 de maio de 1896, e recebeu este nome em 1899, idealizado pelo político Benedito Pereira Leite, em homenagem ao governador da época, Torreão da Costa, o seu ilustre criador.

O CE Benedito Leite foi inaugurado em 15 de março de 1900 e funcionou na Rua Formosa – Centro. Mais tarde, mudou-se para o Palácio das Lágrimas, na Rua 13 de Maio – Centro, até à construção da sua sede própria, situada na Praça Antônio Lobo – Centro.

Ressalta-se que este centro de ensino foi a instituição de ensino público mais respeitada no início do século XX em São Luís do Maranhão e anexo da Escola Normal, com o objetivo de se tornar o campo de estágio para as futuras professoras normalistas, apresentando um novo modelo de organização

escolar para as escolas primárias da capital maranhense. Destaca-se ainda que foi a primeira instituição de ensino a adotar o sistema seriado no Maranhão. Iniciou-se com uma única turma de 1ª série, com 40 alunos matriculados em 1900.

Desde a sua fundação, a Escola Modelo diferenciou a sua modalidade de ensino das demais escolas primárias da capital maranhense.

Atualmente, o CE Benedito Leite funciona na Praça António Lobo – Centro, ao lado do Seminário de Santo, prédio edificado em 1948. Este centro de ensino funciona somente com o Ensino Médio, recebendo alunos egressos da Rede Municipal de Ensino. Antes, esta unidade de ensino oferecia as seguintes modalidades: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Hoje em dia, esta unidade de ensino oferece somente o Ensino Médio regular.

Destacamos que, em 1899, esta instituição, por força do Decreto n.º 02, passou a constituir uma referência de ensino para o ensino primário do Maranhão. Durante os seus 100 anos de existência, recebeu várias denominações ao longo do tempo:

- Escola-Modelo Benedito Leite
- Unidade Integrada Benedito Leite
- Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio Benedito Leite

Atualmente é conhecida como Centro de Ensino Médio Benedito Leite.

A localização deste centro de ensino é de fácil acesso, por ser uma instituição próxima do centro comercial da capital, São Luís. O perfil socioeconómico dos moradores deste bairro é considerado de classe média, com uma faixa etária senil, o que dificulta a interação entre família, comunidade e comunidade escolar.

O público-alvo deste centro de ensino é constituído por jovens oriundos de vários bairros adjacentes da cidade, cujas famílias pertencem à classe trabalhadora, com atividades liberais, e que procuram este estabelecimento de ensino pelo conceito e referência que este vem construindo ao longo dos seus 110 anos de funcionamento.

A sua estrutura física consta de um prédio próprio, pertencente à rede pública estadual de ensino, cuja construção é datada de 1948. Atualmente, apresenta alguns problemas na sua infraestrutura, na rede elétrica e hidráulica, principalmente no que diz respeito à rede sanitária.

Destaca-se, ainda, que a sua última reforma aconteceu em 1988 e não incluiu uma substituição da tubagem antiga que pudesse resolver tais problemas. O fluxo de alunos matriculados neste centro de ensino aumentou consideravelmente e as mudanças efetuadas foram realizadas superficialmente, deixando por resolver esses itens, que causaram grandes transtornos.

O programa de ensino da mencionada escola foi organizado pelo pedagogo João Köpke, natural de Fluminense. O programa era acompanhado de um modelo de ensino considerado inovador para aquele período. Com a Escola Modelo Benedito Leite, iniciou-se na capital maranhense o método intuitivo como norte da ação pedagógica.

A escola possuía um sistema de funcionamento misto. O curso primário recebia alunos dos sete aos catorze anos; porém, a matrícula era realizada somente no primeiro ano e as crianças passariam de uma série para outra até concluir o curso primário.

Salienta-se que o corpo docente era constituído por professores que tinham o curso normal, uma exigência do padrão de modernidade determinado para admissão do quadro de professores.

Observa-se ainda que, a partir do regulamento de 1905, qualquer disciplina poderia ser ministrada por profissionais qualificados (curso normal). Um dos requisitos para se matricular na escola era que a criança estivesse devidamente vacinada e não tivesse contraído nenhuma doença contagiosa.

Em caso de suspeita, o estado de saúde da criança deveria ser confirmado através de atestado médico. Tais exigências faziam parte das concepções higienistas em voga no quadro da noção de modernidade em expansão.

A Escola Modelo Benedito Leite recebeu uma mobília moderna, com recursos didáticos sofisticadíssimos. Toda a sua mobília foi importada da França ou Estados Unidos. Pelo regulamento de 1900, aulas como as de ciências experimentais deveriam acontecer com os aparelhos exigidos, as coleções de espécie de natureza necessárias e o espaço adequado para a realização das atividades. A escola possuía nos seus quadros recursos didáticos considerados importantes e inovadores naquele ano.

O Centro de Ensino Benedito Leite possui 1 sala da Direção, 1 sala dos professores, 1 biblioteca, 1 laboratório de informática, 1 secretaria, 1 auditório, 1 consultório odontológico, 1 cantina, 18 salas de aula, 1 sala para a Supervisão, 1 armazém, casas de banho para alunos, casas de banho para docentes, casas de banho para portadores de necessidades especiais, 1 pátio coberto, 1 campo polidesportivo, vestiários masculino e feminino, 1 pátio descoberto, 1 depósito para armazenar a merenda escolar; 1 sala de arquivo morto.

O CE Benedito Leite possui um acervo bibliográfico de 1220 exemplares, equipamentos tecnológicos de alta geração, que são utilizados como recursos didáticos para enriquecimento das aulas e para melhorar a aprendizagem dos alunos. Destacam-se os recursos: computador portátil, *data show*, *micro system*, aparelho de DVD e equipamentos de som.

O horário de funcionamento do turno matutino é apresentado na Tabela 1:

Tabela 1- Horário escolar do CE Benedito Leite

Horário	Horas
1.º tempo	07h30 às 08h20
2.º tempo	08h20 às 09h10
3.º tempo	09h10 às 10h00
Intervalo	10h00 às 10h20
4.º tempo	10h20 às 11h05
5.º tempo	11h05 às 11h50
6.º tempo	11h50 às 12h30

Fonte: CE Benedito Leite (2016)

O centro de ensino funciona com atividades normais nos turnos matutino e vespertino. Informa-se que o turno em que foi realizada a pesquisa é o matutino. Funciona com os estudos regulares do Ensino Médio, no total de 16 salas, sendo 7 turmas de 1ª série, 5 turmas de 2ª série e 4 turmas de 3ª série. O número de alunos matriculados é de 939, assim distribuídos nas respectivas séries.

Destaca-se ainda que este centro de ensino possui uma boa relação com os bons princípios educacionais, conservados ao longo do tempo. Esta instituição de ensino tem um bom relacionamento com os seguintes segmentos: escola, família, comunidade, além dos amigos participantes da escola. Destaca-se ainda que as tomadas de decisão não acontecem de forma isolada, pois existe uma participação dos diversos segmentos nas tomadas de decisão, o que acaba por contribuir para os princípios de uma gestão democrática e participativa.

Outra dimensão importante é a elaboração do planejamento e das ações pedagógicas, que se tornam uma necessidade constante, tendo como objetivo o alcançar dos resultados previstos. Na mesma direção, tal perspectiva é reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, 9394/96.

Diante do exposto, nesta tomada de decisão, estão presentes os gestores, professores, coordenador pedagógico, técnicos administrativos, família, educandos e a comunidade em geral. Nesta perspectiva, surgirão novos encaminhamentos a serem adotados para melhorar a ação pedagógica, materializando-se na forma de: Proposta Pedagógica, Plano de Ação e Projeto Pedagógico. Com efeito, este último inclui todas as informações, diretrizes e normas das ações que serão desenvolvidas durante o ano letivo.

À data da realização o trabalho de pesquisa, a Direção do CE Benedito Leite era constituída por:

- Gestora geral: Edilene Vale Batalha
- Gestor adjunto: Remberto Fonseca de Freitas
- Gestor adjunto: Loneliarth Mendonça Castro
- Secretária: Jacqueline Silva Champoudry
- Coordenadora pedagógica: Maria de Fátima M. Cutrim de Assis.

Por fim, salientamos que as atribuições do gestor geral passam por uma gestão democrática e facilitadora, que contempla os princípios de uma administração comprometida com o bom funcionamento da instituição, para que aconteça a participação de todos os segmentos nas tomadas de decisão. O gestor geral procura ser justo com a comunidade estudantil e com todos os funcionários que compõem o quadro da escola.

5.4 Caracterização do Centro de Ensino Liceu Maranhense



Figura 2 - Liceu Maranhense 2015. *Elaboração própria.*

A segunda escola está localizada no centro de São Luís, capital do Estado do Maranhão. Historicamente, o Liceu Maranhense (Figura2) tem a tradição de oferecer um ensino de qualidade, que

muito tem contribuído para o ingresso dos alunos no ensino superior do país. O turno no qual foi realizada esta pesquisa é o turno vespertino. Na Tabela 2, apresentamos o horário de funcionamento.

Tabela 2- Horário escolar do CE Liceu Maranhense

Horário	Horas
1.º tempo	13h20 às 14h05
2.º tempo	14h05 às 14h50
3.º tempo	14h50 às 15h35
Intervalo	15h35 às 15h55
4.º tempo	15h55 às 16h40
5.º tempo	16h40 às 17h25
6.º tempo	17h25 às 18h10

Fonte: CE Liceu Maranhense (2015)

Para ingressar no CE Liceu Maranhense, é necessário efetuar um processo seletivo. As inscrições decorrem via Internet durante todo o mês de novembro e em dezembro acontecem as provas. O seu público-alvo é economicamente variado, existindo, portanto, alunos de todas as camadas sociais. Ressalta-se a importância da classe trabalhadora, que é muito presente no referido centro de ensino, especialmente no turno noturno.

O Liceu Maranhense foi criado pela Lei n.º 77, de 24 de julho, a partir da Fundação do Seminário Diocesano de Santo Antônio, em 17 de abril de 1838, e equiparado ao Colégio Pedro II, em 9 de março de 1917. Teve como diretor, na época da sua fundação, Francisco Sotero dos Reis, homem destacado das letras e da política da cidade, pertencente à primeira geração da chamada Atenas Brasileira.

Desde a sua fundação até à República, o Liceu Maranhense, primeira instituição pública do ensino secundário e exclusivo para o sexo masculino, teve o seu primeiro local de funcionamento no andar térreo (resto do chão) do Convento do Carmo. A sua inauguração aconteceu em 1941 na Praça Deodoro, localizada no centro da cidade, local onde funcionou o antigo Quinto Batalhão de Infantaria do Exército.

O ensino ministrado, inicialmente, servia como curso preparatório para que os filhos da elite da sociedade maranhense pudessem ser encaminhados para cursar uma universidade, sendo esta a sua

principal finalidade, mesmo depois das reformas que procuravam diminuir o caráter literário e propedêutico do ensino secundário.

Na década de 50, o Liceu Maranhense era chamado Colégio Estadual do Maranhão, como era denominado o estabelecimento de ensino secundário "destinado, além do curso próprio do ginásio, aos dois cursos de segundo ciclo" (Artigo 5.º, parágrafo 2.º, BRASIL, 1942). Mesmo sendo institucionalmente denominado Colégio Estadual do Maranhão, ainda mantinha popularidade o nome Liceu Maranhense, principalmente no interior do colégio, onde os alunos se chamavam "liceístas" e intitulavam também as suas associações estudantis de "liceístas": o Grémio Liceísta e o Centro Liceísta. Atualmente, a sua denominação é Centro de Ensino Liceu Maranhense e iremos denominá-lo nesta pesquisa de Liceu Maranhense, como é conhecido.

O Liceu Maranhense oferecia o curso ginásial e os dois ciclos do colegial, o clássico e o científico, nos turnos diurno e noturno. Portanto, as turmas eram divididas em femininas, masculinas e mistas. Naquele período, através do Grémio e do Centro Liceísta, foram lançados impressos estaduais e as suas produções refletiam "as demandas das instituições e/ou grupos que os produziram" (Alves, et al., 2013, p.88).

D. Marcos Antônio de Souza. Nesse período, o então presidente da Província do Maranhão, Vicente Tomaz Pires de Figueiredo Camargo, aprovou a Lei n.º 17, de 24 de julho de 1838, criando o Liceu Maranhense.

Destaca-se ainda que, em 1890, a escola foi transferida para uma sede própria, localizada na Rua Formosa. E, em 1941, houve uma transferência para a sua sede definitiva, no prédio onde funciona atualmente, inaugurada pelo Dr. Paulo Ramos.

Etimologicamente, o termo "liceu" foi usado para designar os ginásios de Atenas onde os jovens gregos "podiam dominar alguns ofícios", discutindo com os seus professores temas ligados à sociedade, à política, preparando-se, desta forma, para serem verdadeiros cidadãos.

O Liceu foi uma escola fundada por Aristóteles, em 335 a.C. A sua designação original era *lyceum*, provavelmente derivado de Apolo Lykeios. Atualmente, dá-se a designação de "liceu" a vários estabelecimentos culturais ou educativos em vários países, especialmente em determinadas escolas do ensino secundário. O Liceu de Aristóteles tinha como base o ensino da ética, além de outras áreas do conhecimento, como a lógica, a política e as ciências naturais. "Lyceu" ganhou, por isso, o sentido de escola e a mesma ideia prevalece no Brasil e em São Luís com o Liceu Maranhense.

Alguns registos mostram-nos que, antes da criação do CE Liceu Maranhense, não existia um centro onde se pudessem ministrar aulas com frequência. Após a sua construção, este liceu foi comparado ao

Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, com a possibilidade de representar uma evolução efetiva para o ensino público maranhense.

Naquele período, o Liceu Maranhense iniciou com dois cursos de formação a nível médio: Marinha e Comércio. Entretanto, este último foi eliminado, devido ao cunho literário de ensino do “Liceu”. Esse acontecimento foi duramente criticado, pois a procura dos cursos oferecidos fazia com que houvesse uma necessidade premente de uma habilitação que atendesse ao contexto económico maranhense e que dotasse a sociedade maranhense de competências úteis para toda a vida dos cidadãos.

As sucessivas reformas que foram sendo introduzidas e os esforços não foram de todo suficientes, pois outros cursos foram sendo oferecidos com o mesmo carácter literário e propedêutico. Atualmente, a modalidade de ensino oferecida pelo CE Liceu Maranhense é o curso de Formação Geral.

No CE Liceu Maranhense estudam inúmeros jovens, que ajudam não só a contar a história intelectual, política e artística do estado do Maranhão, como também do Brasil, participando da sociedade como verdadeiros cidadãos conscientes.

Destaca-se ainda que os estudantes do Liceu Maranhense tiveram participação ativa na greve de 1951, que aconteceu na capital maranhense por conta dos resultados das eleições de 1950. *O Jornal do Povo*, matutino local, publicou, na sua edição de agosto de 1950, a participação dos estudantes do Liceu Maranhense na Frente da Juventude Populista do PSP – movimento de apoio à candidatura de Getúlio Vargas para Presidente e de Saturnino Bello para governador do Maranhão, em oposição ao candidato do Senador Vitorino Freire. Entretanto, o Liceu Maranhense, além de ser conhecido como a primeira escola de ensino secundário do Maranhão, tinha entre as suas finalidades a formação de seus estudantes para atuarem dentro e fora da escola.

O CE Liceu Maranhense encontra-se instalado num prédio de construção em estilo neoclássico. É importante acentuar que a sua última reforma aconteceu em 2005. Salienta-se que o edifício continua em perfeito estado de conservação.

Facto importante a destacar é que o Liceu Maranhense conta atualmente com 20 salas de aula em cada turno de funcionamento: 1 sala de professores com 2 casas de banho, 1 sala de secretaria com 1 casa de banho, 1 biblioteca, 1 laboratório de química, 1 laboratório de biologia, 1 laboratório de física, 1 laboratório de matemática, 1 laboratório de informática, 1 laboratório de fitoterapia. O CE Liceu Maranhense dispõe ainda de 1 sala de jogo de xadrez, 1 sala do gestor geral, contendo 1 casa de banho, 1 sala dos gestores adjuntos, com 1 casa de banho, 1 sala de reuniões, 1 sala da coordenação pedagógica.

No que diz respeito aos recursos didáticos, a escola conta com 1 TV, 1 aparelho de DVD, 1 leitor de videocassetes e 1 retroprojektor multimídia com tela de projeção. Estes recursos são utilizados de acordo com as necessidades dos professores nas suas respectivas disciplinas. A escola possui ainda 1 sala de vídeo, 1 sala da banda da escola com casa de banho, 1 armazém, 1 dispensa e 2 cantinas.

Enfim, são várias as dependências do CE Liceu Maranhense que podemos contar ainda: 1 teatro com 2 casas de banho, 1 sala de arte, 1 sala de recursos especiais com 1 casa de banho, 1 sala da associação de estudantes, 1 sala da rádio da escola, 1 sala de recursos humanos e reprografia, 2 dependências para serviços gerais, 8 casas de banho para os educandos e 2 casas de banho adaptadas para alunos com necessidades especiais, 1 arquivo geral, 1 pavilhão polidesportivo, 1 campo polidesportivo exterior, 1 pátio aberto, 1 amplo estacionamento, jardins (interno e externo ao prédio), áreas livres.

É de sublinhar a consolidação do seu acervo e também o facto de as salas de aula do CE Liceu Maranhense serem todas amplas, possuindo ar condicionado *Split*. Os corredores e as escadarias da escola são amplos, para facilitar o acesso aos alunos, aos professores e aos demais funcionários nas suas dependências.

Observa-se ainda que a conservação do prédio permanece intacta, muito devido ao trabalho de conscientização que vem acontecendo diariamente com os delegados de turma e com a comunidade em geral, conservando-se todo o património da escola. Refira-se ainda uma grande dificuldade retratada no PP: são muitas as despesas com a manutenção e a preservação do imóvel, fazendo falta recursos financeiros para a manutenção necessária.

Convém salientar que o CE Liceu Maranhense se encontra relativamente bem equipado para garantir a execução das suas ações pedagógicas. Este centro de ensino conta ainda com 4 aparelhos de TV, 2 vídeos, 18 computadores na sala de informática, 14 computadores portáteis, 1 impressora, para serem utilizados por toda a instituição, 2 aparelhos de som com acessórios, 2 *hometheaters*, 4 caixas acústicas, 2 câmaras de filmar, 3 máquinas fotográficas, 17 *data shows*, 1 acervo bibliográfico com aproximadamente 3500 volumes. Além disso, todos os alunos fazem uso do manual didático.

Existe um eixo norteador que serve como uma forma de apresentar os recursos técnicos pedagógicos que possui também material pedagógico específico (sala de recursos multifuncionais). A administração encontra-se bem instalada, com mobiliário e demais equipamentos adequados à sua disposição.

Destaca-se ainda que o Liceu Maranhense possui 4 computadores portáteis com programas especiais para atender os portadores de necessidades visuais, uma impressora em braille e *scanner*. A escola possui ainda um elevador para portadores de necessidades especiais. A cozinha está equipada com

equipamentos elétricos e outras ferramentas necessárias para fazer a merenda, a limpeza e a manutenção das suas instalações.

5.5 O ensino de Sociologia no CE Benedito Leite e no CE Liceu Maranhense

O presente trabalho inclui o intuito de refletir sobre a finalidade do ensino de Sociologia nos centros de ensino médio. O campo de pesquisa analisado compreende dois centros de ensino da capital maranhense: o CE Benedito Leite e o CE Liceu Maranhense, ambos em São Luís do Maranhão.

De uma forma mais específica, os objetivos do trabalho consistem em verificar como os professores de Sociologia da rede pública de ensino entendem o ensino da disciplina e o seu objetivo na escola. Pretende-se, também, identificar o que pensam os alunos sobre as finalidades da disciplina de Sociologia na educação escolar, articulando com o entendimento dos professores sobre a disciplina, nomeadamente no que diz respeito à compreensão que os estudantes manifestam acerca das ciências sociais na escola, para enfim analisar em que medida as aulas de Sociologia realizam as funções do ensino de ciências sociais na escola média.

No estado do Maranhão, a disciplina de Sociologia é obrigatória. Até ao ano de 2008, foi ministrada com a carga horária de duas horas/aula por semana em duas das séries do ensino médio. Atualmente, está presente nas três séries do ensino médio, seguindo a mesma carga horária nas 1.^{as}, 2.^{as} e 3.^{as} séries e adotando uma carga horária de duas horas/aula semanal nas 1.^{as} e 2.^{as} séries, o que corresponde a 120 horas/aulas e, nas 3.^{as} séries, apenas uma aula, que corresponde a uma carga horária de 90 horas/aulas semanais, conforme indica a Tabela 3, demonstrativa do CE Benedito Leite.

Tabela 3 Carga horária de Sociologia

Ano	Carga horária semanal
1.º ano	2 tempos
2.º ano	2 tempos
3.º ano	1 tempo

Fonte: CE Benedito Leite/2017

Em 2006, o Parecer n.º 38/2006 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) aprovou a Sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio. Esse facto permite-nos

concluir que, antes da Lei n.º 11.684/2008, que aprovou a presença obrigatória da disciplina a nível federal, a Sociologia já estava presente em todos os estados da federação brasileira.

A disciplina de Sociologia esteve presente, de maneira intermitente, desde a sua inserção no conteúdo programático do ensino médio brasileiro. Machado (1987) dividiu o percurso da seguinte forma: (a) 1891 a 1941, período de institucionalização; (b) 1941 a 1982, período de alijamento; (c) 1982 em diante, período de retorno gradativo.

Para esta pesquisa, interessa-nos destacar o último período, durante o qual, no ano de 2008, a Sociologia retornou ao currículo do ensino médio, depois de uma longa temporada de intermitências, com a tramitação da lei federal que propunha a matéria em pauta.

Apesar desse marco temporal, de 1942 até 1984, período que inclui a reforma Gustavo Capanema até ao período da ditadura militar, a disciplina de Sociologia esteve fora do currículo do ensino médio. É apenas em 1983 que a disciplina inicia o movimento de retorno às escolas, por meio da resolução da Secretaria de Educação do estado do Maranhão. Mais tarde, outros estados introduzem a disciplina na grelha curricular das suas escolas. Os elementos que permitiram a promulgação da lei federal permitem sustentar que a Sociologia já era uma disciplina em contexto de realidade expressiva no país. De 1982 a 1995, o Maranhão implementou a presença obrigatória da Sociologia.

A questão metodológica que Florestan Fernandes (1976) aponta para esta problemática está em analisar o contexto amplo em que se situa o objeto de estudo. Fernandes defendia o ensino da Sociologia nas escolas com vista à preparação dos jovens, através da ciência, para ir ao encontro de um mundo em constante mudança, permeado de relações extremamente complexas e intrincadas, que, a fim de serem compreendidas, requerem capacidade crítica e consciência histórico-sociológica.

Analisar o ensino da Sociologia implica uma análise inicial das complexas relações histórico-sociais contemporâneas para se atingir o objetivo específico de análise.

O último parecer do Governo Federal em relação à disciplina de Sociologia ocorreu no dia 2 de junho de 2008, quando o Presidente em exercício, José Alencar, sancionou a lei que tornou obrigatório o ensino das disciplinas de Sociologia e de Filosofia nas escolas de ensino médio, públicas e privadas. Esta lei levou a que o Congresso Nacional alterasse o disposto no artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, o qual, no seu parágrafo 1.º, inciso III, explica que o ensino da Sociologia e da Filosofia é necessário ao exercício da cidadania, sem, todavia, explicitar a sua obrigatoriedade como disciplina escolar.

Retomando as discussões, trata-se aqui de um processo histórico e da concretização da disciplina de Sociologia a um nível nacional para as três séries do ensino médio. No âmbito deste debate, procurou-

se comentar brevemente a trajetória de consolidação desta área de conhecimentos no campo escolar brasileiro.

Como bem se entende, trata-se de uma disciplina com vários entraves, nos quais se vê refletida a história, a política e a ideologia brasileira, ora com momentos em prol desta área de conhecimento na grade curricular, inserida dentro de uma proposta de laicização do ensino, ora com períodos em que foi subtraída, por se tratar de uma área de estudos “revolucionária”.

Em entrevista à revista *Nova Escola*, as especialistas em educação Mariconi e Costin afirmam que o atual governo fez duros cortes no orçamento do Ensino Básico e Superior, no valor de 2,4 mil milhões, que foram tirados da merenda escolar dos nossos estudantes da Educação Básica, do transporte escolar e também dos livros didáticos. Para Mariconi, pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, ainda é cedo para fazer previsões mais concretas. “O plano de governo reúne algumas propostas muito resumidas ou que, por diversas vezes, só aponta alguns temas como relevantes, mas não indica quais seriam as soluções propostas para lidar com eles”, comentou Mariconi. A falta de clareza dessas propostas estaria ligada à não participação de Jair Bolsonaro nos debates sobre educação – e sua consequente falta de discussão e aprofundamento.

Costin, coordenadora do Centro de Excelência e Inovação de Políticas Educacionais (CEIPE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e ex-diretora do Banco Mundial, acredita que nem tudo o que foi discurso vai tornar-se prática. “O programa é menos radical do que as falas. No programa, ele fala sobre distâncias geográficas, mas nas falas ele menciona usar EaD desde o Ensino Fundamental”, lembra. Para esta especialista, adotar ensino à distância no ensino fundamental é um equívoco. “Espero que isso tenha sido mais uma forma de falar do que uma política pública a ser implementada, porque algumas competências socioemocionais não são passíveis de serem desenvolvidas à distância com crianças pequenas. Boa parte do que aprendemos na escola se dá na interação com outras crianças e jovens.”

A própria menção a Paulo Freire, que o programa do candidato eleito considera que deveria ser expurgado das escolas, não consegue ter aplicações práticas. “Paulo Freire não está presente na BNCC. Além disso, o que ele preconiza é aceite em todo mundo. Em Singapura, primeiro lugar no Pisa, e eles citaram Paulo Freire como alguém que inspira o país a buscar as aspirações educacionais que desejam”. Cabe salientar, como exemplo, que esta disciplina foi proibida pelo então Presidente da República Getúlio Vargas (1930-1945), para, oito anos depois, ter sido aprovada como disciplina obrigatória do ensino médio.

Procurou-se, ao longo deste estudo, trazer algumas percepções envolvidas neste processo, bem como o posicionamento do Governo e das entidades representativas da educação. Contamos também com as posições do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE), e também com a análise de outros documentos: LDBEN – 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – 1998) e Orientações Curriculares Nacionais (OCN – 2006).

Diante deste quadro teórico, discute-se a abordagem histórica de Florestan Fernandes no 1.º Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954, quando o autor demonstrou a importância desta ciência para que os futuros sociólogos possam atuar em conformidade, percebendo o universo social do qual fazem parte e sentindo-se como verdadeiros sujeitos históricos nesse processo.

Cabe salientar que esta área de conhecimento pode oferecer uma visão crítica em relação à política, à economia, às relações de gênero, à identidade cultural, à diversidade étnica e social, entre outros fenômenos da vida social, despertando no educando o interesse, na sua totalidade, pela disciplina.

Por fim, tratamos de temas que serão importantes para serem desenvolvidos pelos professores em sala de aula.

Acreditamos que este olhar é benéfico para se ter uma ideia do significado da Sociologia como disciplina do ensino médio. Torna-se importante, antes de tudo, perceber os objetivos que orientam esta área de conhecimento, nomeadamente:

- os objetivos específicos da disciplina;
- aqueles que lhe foram designados com o advento da LDBEN n.º 9394/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das OCN/2006, fontes de grandes reflexões.

Deve-se saber também que, antes de analisarmos os objetivos desta área de conhecimento, precisamos de indagar sobre a sua importância e tentar compreender o que a Sociologia possui que não se encontra nas demais disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais. Encontrar respostas para essas indagações não é tarefa fácil. As discussões efetivadas nesta disciplina concordam em alguns momentos, mas em outros já discordam de forma intensa. Com efeito, a Sociologia continua lutando por um espaço no sistema de ensino brasileiro.

Outro fator relevante é o facto de a Sociologia ter um importante papel para se entender a sociedade contemporânea, para a construção do senso crítico e para a formação do exercício da cidadania. Cabe lembrar a pertinência de pesquisar o ensino da Sociologia no contexto da sociedade brasileira, nomeadamente nas escolas públicas de São Luís do Maranhão e conhecer as consequências políticas, educacionais e sociais decorrentes da forma como esse ensino tem sido historicamente construído.

Podemos pensar que a sociedade moderna passa por mudanças socioculturais sem precedentes na história da humanidade. Portanto, a Sociologia surgiu depois dos primeiros impactos das etapas iniciais de industrialização e de urbanização, inaugurados no início do século XVII, instituindo-se como disciplina acadêmica no término do século XIX. Com o advento do século XXI, tornou-se necessário refletir sobre os cânones desta área de conhecimento, procurando novos parâmetros teóricos que deem conta do “admirável universo moderno” que se descortina aos nossos olhares. É preciso considerar também que este quadro civilizatório moderno tem impacto direto na formação da juventude na atualidade (Morin, 2001).

Por outro lado, com o surgimento da modernidade no universo ocidental, os pressupostos teóricos e metodológicos que delimitaram o estudo da sociedade permitiram cruzamentos de perspectivas de análise algumas vezes incoerentes, contraditórias e antagônicas. É preciso considerar que o desenvolvimento do modelo de industrialização e de urbanização da população evidenciou a importância do conhecimento científico e criou novas metodologias para a compreensão da nova sociedade capitalista mundial (Wallerstein, 2002).

Observa-se ainda que vários profissionais das diversas áreas especializadas das Ciências Humanas foram chamados a desenvolver as suas atividades em diferentes setores e partes do mundo, num esforço conjunto de entendimento e de tentativa de solução para os novos desafios. É interessante destacar o movimento em direção a uma sociedade participativa e democrática, capaz de reconhecer e de combater as barbaridades sociais. Este movimento passou a ganhar notoriedade em diversos países, principalmente naqueles em que, atualmente, se apresentam melhores condições de vida para a população.

Neste cenário, o compromisso social assumido pelas Ciências Sociais e Humanas encontra na nova Sociologia, em especial, o modelo crítico e a instrumentalização das discussões. Nesta nova interação, como ciência da sociedade, pesa sobre esta disciplina a responsabilidade de responder às questões prementes do capitalismo moderno e aos inúmeros processos sociais dele decorrentes, nomeadamente através da análise das ações dos sujeitos e da coletividade e da explicação das consequências de uma economia globalizada sobre um país em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Mediante esta caracterização de ciência social, de tais respostas exige-se uma coerência teórica e posicionamentos políticos engajados na sociedade. Observa-se que, nas Ciências Sociais, a imparcialidade é uma atitude que, para o processo de compreensão do conhecimento, pode deixar

para trás todo o empenho político do pesquisador. O distanciamento do objeto analisado é um pré-requisito para o esclarecimento científico da realidade e para a tentativa de se alcançar uma verdade. É possível, nesta linha de pensamento, dizer que a Sociologia, como disciplina de caráter científico, adotando um referencial teórico competente como análise social, parece-nos capaz de ocupar o centro das atenções político-pedagógicas na atualidade.

Deste modo, é possível conhecer a trajetória desta área de conhecimento no território brasileiro, começando pela fundação da Escola de Sociologia e Política, em São Paulo, em 1933, até à forma como esta disciplina está sendo trabalhada em sala de aula nos centros de ensino médio Benedito Leite e Liceu Maranhense em São Luís do Maranhão. Esse esforço acadêmico faz parte da finalidade e do compromisso deste estudo (Corrêa e Lima, 2007).

Estudar o ensino da Sociologia no âmbito da comunidade estudantil maranhense é, sobretudo, avaliar o impacto que as Ciências Sociais/Sociologia podem causar nos seus educandos. É, também, ter a percepção de como este ensino e esta comunidade se podem posicionar, política e criticamente, em direção a uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, menos indiferente, tolerante e que respeite a diferença.

Creemos que, com base no Referencial Curricular de Sociologia, se incide em redimensionar o valor da disciplina de Sociologia, no âmbito escolar maranhense, com o propósito de resgatar a sua importância na formação do aluno crítico, consciente e participativo, assegurando, assim, os instrumentos teóricos necessários para a compreensão aprofundada da dinâmica da sociedade moderna, com as suas instituições sociais, ideológicas e incoerências, assegurando um modo de proceder esclarecido relativamente à intervenção nesta sociedade, caracterizada, cada vez mais, pela complexidade.

Além disso, a sistematização dos conteúdos de Sociologia possibilitará um debate da maior pertinência, incidindo sobre os temas relevantes que à sociedade interessa discutir, podendo esta disciplina dignificar-se e assumir-se como uma creditação obrigatória do ensino médio de pleno direito, definindo-se o seu alcance também em todo o estado do Maranhão.

Portanto, é benéfico que os conteúdos devam ser ministrados por profissionais habilitados em Ciências Sociais.

Além de tudo isto, analisar a Sociologia no contexto educacional maranhense exige a consciência da importância de abandonarmos as abordagens similares, utilitárias, espontaneístas e reprodutivistas que tanto têm caracterizado certas práticas de ensino, exigindo, para isso, uma formação contínua dos professores.

As relações que os educandos estabelecem no seu universo sociocultural beneficiam imenso do progresso da sua visão de mundo, ao comunicarem as ideias sociológicas, ao explorarem, assim, diversos códigos linguísticos, experimentando, desenvolvendo o real e o imaginário, criando novos significados para a construção de novos conhecimentos sociológicos.

Deste modo, construímos e expressamos o objeto de estudo desta área de conhecimento (Ciências Sociais e Sociologia). Alguns autores que desenvolveram atividades de forma diretiva consideram ser este o objeto de estudo: o Homem e a sua relação com a sociedade. Portanto, na revisão da literatura encontram-se algumas concepções teóricas sistematizadas pelos autores, a saber: “a) análise do conceito de facto social, proposto por Durkheim; b) conceito de ação social enunciado por Weber; c) os conceitos de classes sociais, alienação e mais-valia formulados por Karl Marx” (Correa, 2002, p.96).

Neste campo teórico, não se objetiva um debate sobre essa diversidade textual. Ou seja, é importante que o docente aprofunde esta discussão, uma vez que a prática pedagógica se desenvolve a partir da ideia que o professor tem do seu objeto de estudo, orientando, portanto, a seleção e capacitando competências e habilidades, ou dialogando com todos os aspetos que concorrem para o processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, a preocupação com o objeto de estudo requer a compreensão de noções fundamentais das Ciências Sociais, designadamente: educação, classe social, intercâmbio social, desordens e grupos sociais.

Portanto, é justificado considerar a importância das concepções e das categorias como um dos fatores essenciais para o entendimento da sociedade, ressignificando, desta forma, os factos e o entendimento dos educandos, contribuindo para que estes se tornem conscientes, enquanto indivíduos, da construção e das mudanças da sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394/96, no seu inciso III, § 1º, do art.º 36, dispõe que, ao ingressar no ensino médio, deve-se demonstrar um “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Este referencial salienta que a orientação básica para a cidadania, uma das intenções do ensino médio, não é exclusiva do ensino da Sociologia, mas vale para todas as componentes curriculares, que deverão proporcionar condições favoráveis para a construção da identidade dos educandos de forma determinante, sendo estes protagonistas no questionamento de valores.

Pode dizer-se ainda que é através da Sociologia que os alunos compreendem a noção do universo social, as concepções e os valores culturais que a sociedade compartilha entre os seus membros no dia a dia das relações e das inter-relações. Este facto remete-nos para que as construções sociais venham a surgir dos conflitos existentes e dos consensos que se estabelecem nas comunidades sociais, ou

seja, são contestações nascidas das relações de poder, das ofensivas físicas e/ou simbólicas e das violências exercidas por alguns grupos ou classes sociais.

É preciso lembrar que o conhecimento sociológico se torna importante para o entendimento das transformações sociais, bem como para o aprofundamento de categorias como: as relações laborais, a interação social, os sistemas sociais, a estrutura social, o quotidiano, as instituições sociais, os factos sociais, as relações de género, a etnicidade, a cultura, as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), entre outras.

No âmbito desta discussão, a inserção da Sociologia no currículo escolar confere-lhe relevância no espaço normal e democrático que proporciona a construção da cidadania. Com estes pressupostos, o processo de ensino-aprendizagem pode levar em consideração os conhecimentos e as capacidades dos alunos, que passam a ser vistos como seres dotados de inteligência a expandir e a fazer evoluir.

É possível vislumbrar na LDBEN n.º 9394/96 que esta disciplina se constituiu “como uma das finalidades centrais do Ensino Médio na construção da cidadania do educando, evidenciando assim a importância do ensino da Sociologia no Ensino Médio”.

Estudos como este ajudam-nos a perceber que a preparação dos alunos pode ter em consideração as transformações socioculturais e económicas que aconteceram nos últimos 30 anos e que trouxeram consigo o advento da sociedade de informação, o que se refletiu nos vários setores da existência social. Ainda neste contexto, analisa-se uma sociedade industrial, com predomínio do setor secundário e um acréscimo do setor terciário, em detrimento do setor primário, que vem sendo gradualmente substituído, de maneira atempada, por um novo setor em que a informação é a matéria-prima e o seu processamento é fundamental para o sistema económico vigente.

Diante de tudo isto, regista-se uma transformação no processo de produção e não no modo de produção. Observa-se que o modo de produção capitalista é sustentado, valorizado e reforçado com as suas premissas de máximo benefício, investimento e concorrência.

Ainda sobre esta situação, o processo de globalização económica tem provocado diferenças, tanto ao nível local, como ao nível global, aumentando de forma apressada, e cada vez mais, a diferença no crescimento económico, a diferença em capacidade tecnológica e a diferença em situações sociais.

Poderíamos problematizar estes e outros discursos sobre as mudanças como sendo caracterizadas pela manifestação de uma nova lógica de domínio e de poder económico, muito utilizada pelos países bilionários na destruição dos bens da natureza e na utilização da comunicação de massas, especialmente através de propagandas e de questionamentos oriundos dos Estados-nação.

De modo bastante rápido, como é conhecido, este processo está a ser legitimado pela globalização, pela economia, pela violência, pelos sistemas de comunicação, ou seja, pela descentralização política que vai minando as diferentes estruturas em prol do progresso económico. Somente com este entendimento, estaremos a promover a ideia de Estado-nação em moldes iguais aos que vinham sendo percebidos na sociedade industrial. Este conceito continua ainda em transformação. Assim, portanto, nas ações, o Estado-nação vem propondo novas formas de organização e estabelecendo novas atividades.

Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Sociologia implica um estudo dialético que procura entender a ligação que o Homem estabelece com o meio social e cultural, sendo importante assegurar a sua relação com as outras áreas de conhecimento através de um modelo interdisciplinar. Por conseguinte, esta é a oportunidade para problematizar, analisar, solucionar, classificar e compreender os fenómenos, partindo das reflexões sociológicas e do saber adquirido pelos pensadores desta área de conhecimento.

Ao refletirmos sobre o ensino de Sociologia, adotado nas instituições de ensino como um espaço de formação da consciência crítica, vemos que esta disciplina é oferecida aos alunos como contribuição para a construção das suas competências de análise e de entendimento das relações sociais, das relações de poder, das ideologias, das identidades e das diversidades culturais, das novas tecnologias que contribuem para a formação de uma sociedade mais complexa e diversificada.

Nesta perspetiva, não se trata de uma disciplina direcionada para o ajuste do aluno à sociedade, mas sim de uma área de conhecimento capaz de contribuir para o fortalecimento de valores morais e democráticos, para o desenvolvimento pessoal da autonomia, do pensamento crítico, participativo, no confronto das situações reais na família, na escola, na comunidade onde se reside e também na vida social mais ampla.

Como podemos perceber, a instituição de ensino deve proporcionar um conjunto de condições e oportunidades para que o estudante possa ser um indivíduo arquiteto da sua própria educação, edificando uma conceção política sobre si mesmo e em relação aos demais, de maneira a haver protagonismo por parte do aluno.

Chegados a este ponto, é importante lembrar que, para a realização destas premissas, se definiu que o ensino da Sociologia terá por objetivos gerais:

- Contribuir para a reflexão sobre as transformações sociais, usando a compreensão dinâmica da sociedade moderna;

- Ampliar as experiências sensoriais e perceptivas, afetivas e intelectuais, dando oportunidades ao aluno para um entendimento dos direitos e deveres em sociedade como cidadão protagonista.

Deste modo, é importante adotar metodologias de ensino e de aprendizagem direcionadas para a pesquisa, identificando, classificando e compreendendo os fenômenos sociais. Portanto, a instituição de ensino deve oferecer os espaços educativos necessários para que o educando (re)aprenda uma nova maneira de observar, organizar e construir o mundo, tendo como princípios básicos os direitos humanos, a responsabilidade pessoal e o compromisso social na construção do destino coletivo.

Não duvidamos, porém, que o ensino da Sociologia também pode proporcionar ao aluno o desenvolvimento de competências que permitam aprofundar a percepção e o entendimento da sociedade, de forma a tornar viável uma reelaboração dos saberes, do entendimento e uma busca de resoluções para entraves sociais relacionados com a matéria-prima. Entretanto, as competências e as habilidades aqui apontadas podem ser reelaboradas pelos docentes, considerando-se as necessidades dos alunos para a formação da cidadania, conforme a Tabela 4:

Tabela 4 - Matriz de competências e habilidades em Sociologia

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> ○ Compreender a Sociologia como ciência, os seus fundamentos conceituais, métodos e a relação destes com os principais teóricos; ○ Compreender a organização da sociedade, por meio de grupos e de instituições; ○ Analisar os processos sociais que permeiam a vida em sociedade; ○ Reconhecer a cultura como uma produção humana que é influenciada e que influencia a sociedade; ○ Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigido pelas mudanças na nova ordem mundial; ○ Compreender as estruturas sociais que permeiam as sociedades e as suas inúmeras influências na dinâmica social. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Estabelecer a relação entre a Sociologia e as demais ciências; ○ Reconhecer a importância das teorias para subsidiar o entendimento da sociedade; ○ Utilizar os conceitos e as categorias das ciências sociais na leitura, na interpretação da realidade e nos problemas da vida cotidiana; ○ Compreender as relações existentes entre as diversas formas de organização social e as suas consequências; ○ Reconhecer os interesses definidos pelo Estado na Sociedade; ○ Analisar o significado e as consequências da burocracia estatal para as sociedades; ○ Reconhecer a necessidade de sociabilidade e da efetiva participação dos grupos na dinâmica social; ○ Analisar as consequências para o indivíduo e para a sociedade dos processos sociais; ○ Distinguir os aspectos inerentes às relações através dos diferentes processos sociais; ○ Reconhecer o valor e a importância da cultura nas diferentes etnias para a formação da identidade cultural e do patrimônio local, regional, nacional e internacional;

-
- Analisar criticamente as formas de padronização, massificação e industrialização cultural e as suas implicações;
 - Investigar e analisar as influências das culturas étnicas na construção dos códigos de linguagem;
 - Perceber a importância da tolerância cultural na construção de uma sociedade de direito;
 - Compreender as formações no mundo do trabalho para explicar o reordenamento das relações sociais e produtivas;
 - Analisar o impacto das transformações sociais nas relações de trabalho;
 - Compreender e analisar os modos e as relações de produção no desenvolvimento humano e tecnológico;
 - Compreender a interferência das condições económicas, sociais e políticas na organização da sociedade;
 - Analisar as contradições existentes entre as relações indivíduo e sociedade;
 - Compreender a hierarquia de posição da sociedade a partir das relações político-sociais e económicas;
 - Discernir as mudanças nas relações humanas produzidas pela revolução tecnológica;
 - Compreender os conceitos de alienação ideológica e de classes sociais para explicar as desigualdades sociais;
 - Analisar as situações sociais que favorecem o surgimento de movimentos sociais;
 - Investigar e analisar os limites e as possibilidades de transformação social na realidade atual, contribuindo para a construção de um mundo mais justo e solidário;
 - Analisar criticamente os aspetos e problemas sociais da comunidade de modo a propor soluções e intervenções sobre os mesmos.
-

Fonte: Secretaria de Estado da Educação (2017). *Caderno de orientações pedagógicas – Sociologia como componente curricular*. São Luís.

Os conhecimentos apresentados no decorrer deste texto contemplam os fundamentos propostos pela LDBEN e pela Resolução CEB 03/98, que manifestam a efetiva investigação da interdisciplinaridade, da contextualização e da aprendizagem que prioriza a dualidade existência–labor, a fim de que as competências e habilidades planeadas sejam executadas.

Talvez isso se possa coadunar com o rol de informações sugerido, não sendo uma listagem para ser trabalhada pelos docentes. Ou seja, os saberes representam uma coletânea de informações e/ou conhecimentos socioculturais, pois, de facto, as ideias, habilidades, comunicação, valores, religião, emoções e atitudes são essenciais no processo de consecução dos objetivos do ensino e no desenvolvimento de capacidades.

Os conhecimentos em Sociologia podem ser apresentados da seguinte forma:

- A Sociologia como ciência;
- Origem, bases e conceção, objeto de estudo, etimologia, divisão, técnicas das ciências sociais e da Sociologia e os principais pensadores;
- Grupos sociais, instituições sociais e processos sociais;
- Bases conceituais, classificação e processos;
- Cultura;
- Bases conceituais, classificação, modelos sociais, património cultural;
- Bases económicas;
- Bases económicas da sociedade;
- Trabalho, modos de produção, relações de produção e globalização;
- Estratificação, mobilidade, transformações sociais, movimentos e conflitos sociais;
- Bases conceptuais, classificação, características.
- Aplicações das TIC.

Os valores e atitudes, apresentados no decorrer deste texto como proposta, foram inspirados nos momentos estéticos, políticos e éticos do ensino médio brasileiro e assegurados pela legislação em vigor. Os alunos assimilam internamente os princípios axiológicos, repassados em todo o processo de ensino-aprendizagem, que podem ter o efeito de transformar sem ter um modelo de comportamento. Portanto, podem mudar as suas formas de agir face à própria realidade social.

Somente com esta compreensão estaremos a promover a verdadeira modificação comportamental, manifestada nos momentos de aprendizagem, quando se apropriam as competências e as habilidades através dos conteúdos propostos:

- Desenvolver e demonstrar um sentido de identidade, de autoestima, de autoconfiança, de autodeterminação e de autorrealização;
- Atuar de maneira criativa, construtiva, solidária, democrática, com protagonismo, na resolução dos entraves reais, familiares, na instituição educativa, na comunidade e na existência social mais ampla;
- Reconhecer e praticar atos relativos aos direitos humanos, respeitando as diferenças e as diversidades culturais, extinguindo qualquer atitude de preconceito e de discriminação;
- Exercitar o compromisso e a responsabilidade consciente pelo bem comum, estabelecendo diferenças entre o público e o privado;

- Participar ativamente das atividades desenvolvidas em sala de aula, reconhecendo potencialidades e limitações, procurando a consecução de objetivos comuns;
- Integrar e interagir com os demais de maneira ética, criativa, construtiva e solidária, na execução de projetos culturais individuais e de equipa nas instituições de ensino, respeitando as características individuais de cada indivíduo;
- Incorporar, de maneira significativa, os conhecimentos sociológicos no dia a dia, na visão do universo e na concretização do próprio projeto da sua existência;
- Optar por um modelo de comportamento crítico relativamente aos factos e acontecimentos históricos, expressando argumentos e contra-argumentos na defesa dos seus julgamentos;
- Exercitar o compromisso e a responsabilidade pelos atos individuais como forma de aprendizagem e de articulação contínua que contribui para o crescimento pessoal e coletivo;
- Valorizar, preservar o meio ambiente, o património histórico e cultural;
- Participar do processo de aprendizagem, manifestando interesses e propondo soluções criativas para a melhoria do ensino oferecido;
- Expressar-se com precisão por escrito e oralmente, expondo o próprio pensamento e sabendo utilizar os símbolos, os dados, os códigos e as demais formas de expressão linguística, no processo de análise, síntese e interpretação de dados, factos e situações relacionadas com o ensino da Sociologia;
- Fomentar o diálogo, o respeito, as regras, as leis e as normas estabelecidas, na defesa dos direitos e na solução dos entraves ou conflitos interpessoais;
- Integrar criticamente com as diversas linguagens expressas nos meios de comunicação, criando novas maneiras de pensar, de sentir e de atuar no convívio democrático;
- Ter acesso e usar as informações acumuladas, consultando bibliotecas, videotecas, centros de informação, documentações, publicações especializadas e redes eletrónicas.

5.6 O ensino da História no CE Benedito Leite e no CE Liceu Maranhense em São Luís do Maranhão e os tempos coloniais

A representação geográfica do Maranhão no século XIX introduziu, neste debate, um vasto território notado como “provincias do Norte”, ou seja, a conceção de região e a demarcação de fronteiras

realizou-se, entretanto, sobre o “Sul” do Império, e especificamente à Corte do Rio de Janeiro. De todo o modo, ainda que tenda à homogeneidade de diferenças, não pode ser esquecida, já que influenciou decisivamente “práticas e formas de construção discursiva do Maranhão provincial” (Soares, 2008, p.68).

Ora, havia o risco de uma padronização que derivava da representação do Maranhão como “Norte”, ao destacar-se, idealizando um território da província em si. Portanto, a historiografia tende a tomar a história da capital e adjacência enquanto a “história do Maranhão”. Ainda, neste cenário, para além da antiga denominação oficial de São Luís como a Cidade do Maranhão. Para Soares (2008, p.76), era normal confundir-se São Luís com o “Maranhão”. Observa-se que a diferença, entretanto, é de grande importância, nomeadamente porque a região maranhense teve algumas “frentes” de colonização, destacando-se a litorânea e a sertaneja, durante décadas.

Durante o século XIX, como província integrada do Império do Brasil, o Maranhão possuiu uma área extensa, com fronteiras bastante definidas. Destaca-se os seus limites: “ao Norte pelo Oceano Atlântico; ao Sul pela província de Goiás; tendo como fronteiras a Serra das Mangabeiras e os rios Manoel Alves Grande e Tocantins; ao Leste, separado pelo rio Parnaíba; existia a província do Piauí; e a Oeste o Grão-Pará, limitando-se primeiro pelo rio Turiaçu e a partir do rio Gurupi” (Marques, 2008, p.722). Como dissemos, entretanto, existem alguns traços ligados à identidade regional do Maranhão e ao desenvolvimento de uma peculiar subcultura, que pode ser mais complexa do que o mencionado acima. Com isso, a génese das identidades étnicas e sociais do Maranhão coloca-se como interesse central.

Portanto, atenção especial será dada ao ensino de História e do colonialismo nas instituições de ensino maranhense. A partir da sua constituição como disciplina no âmbito escolar, a História exerceu, dentre outros direitos, os desejos de subsidiar procedimentos de formação de identidades através do provimento de conteúdos ministrados conciliável com um determinado desejo de sociedade, conduzido de acordo com os parâmetros semeados pela modernidade ocidental proveniente da Europa.

Com base nesta discussão, o conhecimento decorrido (do passado), de forma geral, encontra-se consolidado na exaltação dos heróis e dos grandes acontecimentos, que seriam os elementos de uma efígie de nação ligados à pátria, integrados como apoios relacionados que deveriam mobilizar determinados preceitos para manutenção da ordem organizada, para garantir o respeito à estrutura, de forma a favorecer a ascensão ao progresso, a ser idealizado e conquistado conforme determinavam os países europeus.

Para Bittencourt (2004), no término do século XIX, com a proclamação da República, o papel social da escola foi o de se queixar contra os descasos determinados pela monarquia, resultado das concepções positivistas. Naquele período, o objetivo da educação escolar era desprezar os sujeitos, a sua própria nação, ou seja, colocar o Brasil na rota do desenvolvimento e da cultura. Ora, o ensino de História esteve centrado no cenário em que ocupava no currículo um importante papel de educar o nacionalista, que, mais tarde, seria ideal para um novo modelo de trabalho para o/a cidadão/ã patriotas.

Dessa forma, a história nacional passou, entretanto, a reconhecer a história pátria – a sua importância era integrar a população brasileira na mais avançada civilização ocidental, fortalecendo a ideia direta, determinante e também eurocêntrica da história. Os seus conteúdos apontavam para as tradições de um passado homogêneo de batalhas e de grandes acontecimentos de heróis que se identificavam com as ideias republicanas.

Durante o século XIX, apesar das consecutivas reformas dos governos republicanos, observa-se que pouco foi feito para ampliar a escola pública. Nesse caso, o ensino da História permaneceu como instrumento do progresso, do nacionalismo e da unidade de etnias, burocrática, extensão territorial e cultural da nação. Com o advento da democratização do Brasil, posterior à Segunda Guerra Mundial, o ensino da História tornou-se importante na formação dos cidadãos, ressaltando-se que a proposta do ensino da História era revestida de conteúdos mais humanísticos e pacificadores, direcionado para o estudo dos modelos dos processos de crescimento econômico da população, ou seja, o progresso tecnológico, científico e educacional.

Durante as décadas de 50 e 60, conforme a influência do nacional-desenvolvimento, os conteúdos de História voltaram-se para as discussões econômicas; portanto, em 1964, com o início da ditadura militar no Brasil, menosprezaram as áreas de humanidades em prol de um ensino tecnicista, valorizando um ensino voltado para a valorização da formação moral e cívica e a compreensão ideológica dos jovens aos objetivos que lhes eram propostos e o desejo do Estado, alicerçados na doutrinas de segurança nacional e de desenvolvimento econômico.

No entanto, os anos 80 foram marcados por algumas mudanças, nomeadamente na disciplina de História, que sofreu várias alterações e a permanência em relação aos seus objetivos, prevalecendo algumas finalidades com a intenção de construir um determinado plano para a sociedade em aliança com as elites. Tiveram de manter alguns propósitos, principalmente a versão absolutista e silenciadora de alguns indivíduos que fizeram e fazem parte da Constituição brasileira, predominando o domínio cultural oriundo da região Norte, um ensino conforme aos ideais europeus e um olhar atravessado por

estereótipos e um pensamento pouco informado sobre as realidades dos afros-descendentes, índios e demais etnias.

Embora saibamos que trabalhar com as relações étnico-raciais nesta área de conhecimento é importante, importa ressaltar as experiências dos integrantes do património histórico-cultural das camadas sem as categorizar. Como se sabe, é importante estabelecer uma discussão, possibilitando mudanças e novos conhecimentos e não a preservação da sua “essência”. Destaca-se ainda que a percepção do universo ultrapassa os parâmetros estabelecidos pela altivez de superioridade espalhada através da contemporaneidade ocidental.

A divulgação de livros didáticos sobre a história do Maranhão no final da segunda metade do século XX integra-se nas ações no âmbito das políticas públicas no campo educacional a partir do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Libâneo (2006), o referido programa pode ser percebido, em termos históricos, a partir de três “fases”.

Com início em 1985, foi elaborado o PNLD, com a força de Decreto n.º 91.542, de 19 de agosto de 1985. Já em 1983, o Ministério da Educação – MEC instaurara a comissão de especialistas responsáveis por avaliar a qualidade dos livros didáticos preferidos pelos docentes, estabelecendo algumas normas de apreciação dos exemplares. Observa-se que, no ano subsequente, foi feito o registo da publicação com o título Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos. Mais tarde, em 1996, iniciou-se a atividade de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o ano subsequente.

Da segunda etapa do PNLD, fizeram parte três Programas do Governo Federal, designados para divulgar obras didáticas de qualidade para a comunidade estudantil de toda rede de Educação Básica: o PNLD, alcançando as séries iniciais do ensino fundamental da 1.ª à 4.ª série e ainda o de 5.ª à 8.ª série do ensino fundamental. O Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM surgiu em 2004, devido à Resolução n.º 38 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, anunciando a divulgação de livros didáticos para os alunos do ensino médio público brasileiro. OPNLA – Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização.

Na terceira e última etapa, foram criadas, em 2010, através do Decreto n.º 7084, de 27 de janeiro de 2010, os Programas de Material Didático, compostos por dois grandes programas: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a Educação Básica e o Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE. Ora, o livro didático brasileiro tem sido reconhecido, por parte das políticas públicas do mencionado programa que incentiva a compra dos livros didáticos, por meio de uma análise e classificação de uma equipa técnica. Procura-se assegurar aos educandos livros mais elaborados e completos, com

informações visando uma melhor aprendizagem, a serem compartilhados em todo o território nacional para a rede pública de ensino. Neste cenário, Alvim sublinha:

Não obstante ser encabeçada pelo Estado em sentido estrito, a ação do mesmo sobre o livro didático, nos moldes que atualmente conhecemos, está atravessada pelo protagonismo de diferentes sujeitos (educadores e pesquisadores, principalmente) e possui um fundamento político particular, relacionado aos projetos de melhorias da qualidade da educação, levadas a cabo por estes sujeitos desde o contexto da redemocratização do país. (Alvim, 2009, p.2)

Mais uma vez, o PNLD realçou a área das políticas públicas em educação ligadas à cultura educacional brasileira. Circe Bittencourt menciona algumas qualidades desse instrumento didático: “mercadoria de indústria cultural, suporte de conhecimentos escolares, suporte de métodos pedagógicos, e, principalmente, veículo de um sistema de valores” (Bittencourt, 2004, p.45). Dessa forma, o Ministério da Educação e Cultura implantou e estabeleceu o sistema de avaliação dos livros didáticos destacados pelas editoras. Neste contexto, a avaliação analisa os conteúdos propostos, os princípios pedagógicos e metodológicos de cada fascículo. Salienta-se que o desempenho das atividades do sistema de avaliação ficou sob a responsabilidade de cada especialista de determinada área de conhecimento, definido pelo MEC:

Sem dúvida, a atuação de especialistas passaria a interferir no perfil dos materiais didáticos, que, a partir de então, se submetiam a critérios de avaliação elaborados por equipes de especialistas ligados ao universo acadêmico. A instauração de missões de avaliação implicou não apenas o diálogo do Estado com as demandas oriundas da sociedade civil em torno da melhoria da qualidade do livro didático, mas implicou, sobretudo, o alargamento de seu controle, no sentido de regulamentar a produção através de exigências mínimas de seus conteúdos. (Alvim, 2009, p.3)

Portanto, os guias de escolha definem o produto final da escolha de avaliação, que apresenta os elementos relacionados com as determinações desenvolvidas pelos pareceres acerca dos livros didáticos. As obras destinam-se a informar os docentes sobre as coleções disponibilizadas para adoção nas instituições de ensino. Destaca-se que o itinerário será orientado através da relação de acordo com as coleções didáticas aprovadas e suas respectivas informações: observações minuciosas sobre as coleções, sua organização, abordagem teórico-metodológica e pontos positivos ou que precisam ser melhorados (Libâneo, 2006).

Deste modo, neste trabalho, damos destaque especificamente, ao Ensino de História do Maranhão que há décadas enfrenta o problema da falta de materiais didáticos apropriados, atualizados e em sintonia com as exigências legais. Mais recentemente, com a implementação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), os conteúdos específicos da História do Maranhão, que ainda eram contemplados no

currículo nacional, deixaram de ser exigidos, fazendo com que os estudantes se interessem menos ainda pela história local, assim como muitos docentes diminuíam a já insignificante carga horária dedicada a esses conteúdos.

Note-se, entretanto, que acrescentar valorização ao ensino de História é um mecanismo importante para a formação de sujeitos críticos e ativos no meio do qual fazem parte, ou seja, a nível universal, regional e local.

Com efeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN9394/96), no seu art.º 26, dispõe que aparte diversificada dos currículos do ensino fundamental e médio deve observar as peculiaridades regionais e locais da população e da cultura, permitindo a construção de uma proposta direcionada para o ensino de História e para a divulgação das origens, conhecimentos e das manifestações culturais dos estados e municípios.

Dessa forma, a perspectiva da preservação do acervo cultural, lembranças, história e a identidade de um povo encontra-se especialmente ligada ao ensino de História. A este respeito, Pollack explica:

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimentos e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as oposições irredutíveis. (Pollack, 1989, pp.13-15)

Nesse contexto, o desempenho dos docentes e dos educandos contribuiu para recuperar a manutenção desse acervo histórico-cultural, como apontam Caimi, Machado e Dihl (1999):

Em síntese, os alunos do ensino fundamental podem, juntamente com seus professores, tornar-se pesquisadores nas suas localidades, buscando informações, construindo conhecimento histórico a partir da investigação da memória de seus familiares, patrimônios históricos, de obras de arte, de jornais de época. Trata-se de possibilitar ao aluno, quando possível, a manipulação direta do objeto de estudo. (p.127)

Com isso, apontaremos que, no ensino de História, cabe ao professor ser capaz de “identificar o próprio grupo e as relações que estabelecem com outros tempos e o espaço” (PCN, 2001, p.41). O professor de História “lida com tudo isto, e faz do seu mister um sonho: formar consciências, formar cidadãos (Nikitiuk, 2004, p.24). É, realmente, a cidadania que se procura através do ensino de História. Segundo o comentário de Bezerra,

O conjunto de preocupações que enformam o conhecimento histórico e suas relações com o ensino vivenciado na escola levam ao aprimoramento de atitudes e valores imprescindíveis para o exercício pleno da cidadania, como exercício do conhecimento autónomo e crítico; valorização de si mesmo como sujeito responsável da História; respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas, políticas, evitando qualquer tipo de discriminação; busca de soluções possíveis para os problemas em sua comunidade, de forma individual e coletiva; atuação firme e consciente contra qualquer tipo de injustiça e mentiras sociais; valorização do próprio património sociocultural, próprios de outros povos, incentivando o respeito e à diversidade; valorização dos direitos conquistados pela cidadania plena, aí incluindo os correspondentes deveres, sejam dos indivíduos, dos grupos e dos povos, na busca da consolidação da democracia. (Bezerra, 2009, p.47)

Acredita-se que os educadores, mediante o ensino de História, possam ser aptos a:

Questionar sua realidade, identificando alguns dos seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política e institucional e organização coletiva da sociedade civil; (PCN, 2001, p.41)

Identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua identidade, quanto a nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais. (PCN, 2001, p.62)

Aqui, o ensino de História tem uma função que ultrapassa o sentido de uma mera exposição de um dado conteúdo exposto na sala de aula. Debater neste âmbito e propor novas discussões para formar a composição de um modelo de ensino de História vem desacreditando toda uma historicização e produção teórico-metodológica da academia contemporânea, na medida em que a sua finalidade – que é aprimorar as teorias da prática pedagógica do professor e procurar explicar, da melhor forma, os factos e acontecimentos com abordagens diversificadas de teorias e métodos – não é observada pelos docentes do ensino médio e fundamental, pois preferem o comodismo de apenas expor a sequências que os livros didáticos trazem. A este respeito, o professor Fonseca afirmou que a

Disciplina [História] é fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora. A História tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva. (Fonseca, 2003, p.89)

Por isso mesmo, o ensino de História em sala de aula não pode ser limitado a um tratamento pedagógico que apresente os temas e conteúdos a serem abordados e discutidos com os discentes como se fosse algo morto, sem ligação com o “agora” vivido. É necessária uma abordagem ancorada no presente, para que ela possa responder às questões do quotidiano dos alunos, e, não obstante, possa ser efetiva na formação, na emancipação e libertação dos sujeitos envolvidos no processo de

ensino-aprendizagem. Queremos chamar a atenção, aqui, para conhecer a importância do papel da História escolar, pois, no entender de Bittencourt (2004, p.327), permite “desenvolver uma autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal”.

No mesmo sentido, compreendemos que existe uma grande relevância significativa no que diz respeito à construção do conhecimento histórico educativo, ou seja, na produção da ciência com novas concepções históricas da população maranhense. Ora, quando bem realizados, os questionamentos histórico-pedagógicos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem asseguram aos alunos a percepção de novos conhecimentos como indivíduos da sua própria história. Neste contexto, Pinsky afirma:

Quanto mais o aluno sentir a história como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer. O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a “inclusão histórica”. (Pinsky, 2010, p.28)

Note-se que isso permite conhecer melhor essas situações que permeiam as ações no ensino de História, nomeadamente as interfaces entre a *história local/regional* e “*geral*”, em sala de aula, na medida em que, para além do que está aparelhado na legislação educacional existente, passamos a entender que relações se estabelecem entre os conteúdos históricos e os professores de formação da identidade cultural, ou seja, como se estruturam os currículos escolares na área de história do Maranhão que busquem nortear a sua ação pedagógica de forma diferenciada, contemplado nas instituições de ensino e em atividades do Estado.

O ensino de História do Maranhão poderia demonstrar a sua complexidade e possibilitar ao professor um momento ímpar de discutir conceitos e teoria da História de forma simples e objetiva com os seus alunos, além de expor factos e acontecimentos articulados com a vida dos mesmos. Dito isso, argumentamos que é importante demonstrar a perspectiva de Circe Bittencourt, em relação ao ensino de História: muitos dos professores que ministram a disciplina de História alegam que seguem as seqüências dos conteúdos propostos pelos livros didáticos, uma vez que tanto os vestibulares quanto ENEM cobram o conhecimento desses conteúdos. Somente por isso se afirma que:

Deve efetivamente superar a abordagem informativa, continuísta, tradicional, desinteressante e não significativa – para professores e alunos – e que uma das possibilidades para esta superação é a sua problematização a partir do que está próximo, do que é familiar e natural aos alunos. Esse pressuposto é válido e aplicável desde os anos iniciais do ensino fundamental, quando é necessário haver uma abordagem e desenvolvimento importante das noções de tempo e espaço,

juntamente com o início da problematização, da compreensão e explicação histórica e o contacto com documento. (Bittencourt, 2004, p.121)

É preciso dizer porque razão acontece a fragilização do ensino de História do Maranhão nas redes públicas de ensino do Estado – este é um dos principais incentivos para esta pesquisa. Quando se aborda a escravidão brasileira, mostrando de forma “rasteira” que os grupos étnicos trazidos da África para o Brasil não tinham peculiaridades culturais, sociais e económicas, fala-se do “africano” como sendo homogéneo na sua cultura, idiomas, realidades, distorcendo a memória e a história do estado do Maranhão.

Devido ao comodismo e à falta de compromisso com uma educação holística, gera algumas preocupações a “ausência” ou o “calar” das tradições e representações culturais regionais e locais do passado nas escolas, por não ter a população acesso ao reconhecimento sobre a sua própria cultura; a falta de políticas públicas que valorizem a cultura regional e local; a carência de materiais didáticos próprios e de professores qualificados para atuarem como mediadores desse processo de construção de saberes e elementos formadores da identidade individual e coletiva; a ausência de conexão entre os saberes produzidos na universidade e a sua perspectiva transposição didática; por fim, situações que se encontram ligadas ao ensino de forma em geral e, também, ao ensino de História do Maranhão – ou seja, a perspectiva local e regional.

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um fenómeno mais característico de lugares do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso, os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes do que nunca. (Hobsbawn, 1995, p.13)

Neste contexto, a respeito desta situação e por meio deste estudo, traduz-se um desejo de direcionar possíveis caminhos para debater, anível investigativo, de costumes e hábitos, a adversidade abordada, uma vez que a pesquisa bem direcionada pode esclarecer novas maneiras de clarificar e compreender a atual situação do ensino de História do Maranhão nos centros de ensino CE Benedito Leite e no CE Liceu Maranhense em São Luís do Maranhão, em relação à importância do ensino de História, entre o local, o regional e o global, permitindo ao educando compreender, estabelecer-se e agir como indivíduo consciente do seu papel na sociedade de que faz parte. Portanto, não seria possível entender esta relação, sem antes perceber a ascensão da História no Brasil enquanto área de conhecimento, para que possamos discutir e problematizar os acontecimentos de História do Maranhão.

Ressalta-se, ainda, que o ensino de História, bem como a sua importância, sofreu algumas alterações, até ser proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais a sua orientação para o ensino de História atualmente. Sobre este posicionamento, diz-se concebê-lo assim:

O ensino de História possui os adjetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de história estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais. (PCN, 2001, p.32)

Face a estes condicionalismos, uma das formas de compreender a História, na perspectiva histórico-didática da modernidade, os professores de História com seu trabalho produzem em seus alunos parte das suas identidades pessoais, políticas e profissionais, participando da construção da identidade do outro. Esta concepção opera com um certo destaque para a história europeia, repercutindo que o ensino de História no país foi autorizado como área de conhecimento, no século XIX, no Colégio D. Pedro II. Schmidt e Cainelli (2004, p.10) sublinham:

Mesmo após a Proclamação da República, a principal referência dos programas curriculares (1931 – 1936) continuou sendo a história da Europa. Essa tendência foi criticada por historiadores brasileiros e considerada um dos grandes problemas da disciplina. Trata-se da concepção europeizante dos conteúdos [...] (Schmidt e Cainelli, p.10).

Essa nova forma de refletir sobre o ensino de História no Brasil passou a beneficiar alguns objetivos políticos e convicções, portanto, a técnica de ensino apoiou-se em lembrar as datas, nomes de pessoas importantes ligadas à política e demais personalidades da História. Naquela altura, era obrigatória a resolução de questionários enormes com questões alongadas sobre as matérias, adaptado ao modelo da escola tradicional daquele período.

É preciso, de facto, saber que, com a proclamação da república no Brasil, as discussões sobre a formação da identidade nacional se tornaram um objetivo do ensino de História. Neste momento, segundo Bittencourt (2010), o ensino de História do Brasil está diretamente pautado para a formação da identidade nacional. Novamente, esta mesma autora comentou: “Nacionalismo patriótico, culto aos heróis nacionais, e festas cívicas são alguns valores na escola, se integram ao ensino de História do Brasil ou, ao menos, de uma certa História do Brasil” (Bittencourt, 2010, p.185).

Adaptando o ensino de História no Brasil, ainda no período republicano, entre os anos 30 e 70, podemos realçar Schmidt e Cainelli (2004, p.10) que afirmam que “a incorporação da concepção de que a disciplina de História tinha como responsabilidade formar cidadãos ganha força”. Os debates em

torno da importância do ensino de História ampliaram-se, sem, contudo, perder a atenção no que tange à nacionalidade. Naquela altura, os “principais conteúdos de história do Brasil tinham como objetivo a constituição e a formação da nacionalidade, com seus heróis e marcos históricos, sendo a prática o principal personagem desse tipo de ensino” (Schmidt segundo Bittencourt, 2004, p.11).

Durante a década de 70, em consonância com a Lei n.º 5692/71, o ensino de História sofreu algumas mudanças. Piletti e Piletti (2013, p.213) explicaram que o núcleo comum obrigatório fixado pelo Conselho Federal de Educação passou a abranger dez conteúdos específicos, em quatro áreas de conhecimento, nomeadamente as “áreas de Estudos Sociais, formada pela Geografia, História e Organização Social e Política Brasileira – OSPB”. Como explicam Berutti e Marques:

É interessante ressaltar que durante esse período se verificou um controle asfixiante da censura, que impediu avanços expressivos no ensino de História. Foram introduzidas disciplinas de cunho conservador, como Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, que vieram acompanhadas de uma progressiva desqualificação do professor de História e do esvaziamento do sentido crítico da disciplina. (Berutti e Marques, 2009, p.108)

De acordo com Martinez (2001, p.65), a História é uma área de conhecimento efetivamente contemporânea a experiências, convicções e políticas na nossa sociedade, porque está diretamente ligada ao conjunto de representações mais afinadas que a mesma produz e reproduz. Nas palavras deste autor:

Programas escolares de história são alvo de interesse não apenas de educadores, mais dos mais altos escalões políticos, uma vez que os relatos históricos podem legitimar ou questionar a ordem vigente. Há inúmeros exemplos no sentido de comprovar que, em momentos de mudança de regimes políticos, os programas de história são logo modificados. O efeito da aplicação desses programas, porém, é imediato ou determinante quando compreendemos o conhecimento como construção e não apenas como resultados das influências do meio social. (Martinez, 2001, p.65)

A partir das reflexões apresentadas por Meinerz, o poder da manifestação e ratificador do Estado utilizou-se algumas vezes da História, disseminado pelos currículos e programas nas redes oficiais de ensino. A sua importância é discutida, e pode atender aos interesses dos grupos dominantes; além disso, esta área de conhecimento e o ensino de História podem sofrer intervenções ou ainda ser extintas. Pelo que foi percebido através deste debate, Berutti e Marques (2009) explicam que:

No governo ditatorial de Vargas, sob os auspícios da Reforma Gustavo Capanema (1942), o ensino de História enfatizou o patriotismo, valorizando a figura dos heróis em grandes festividades cívicas, como as que eram organizadas por ocasião do Dia do Trabalho. (p.109)

Durante os anos 70, ocorreu um processo absolutamente de resistência ao Governo Militar estabelecido em 1964, e posteriormente o de abertura política, permitindo algumas discussões relacionadas com a democracia, os movimentos sociais, a cidadania, que pensaram sobre as questões relacionadas com a educação. No que se refere aos anos 80, nomeadamente ao ensino de História, em consonância com o modelo de abertura que então se constituiu, o ensino de História foi colocado na ordem do dia. Portanto, o ensino de História teve um novo olhar como denominação de carácter capaz de resgatar a percepção de que os professores são indivíduos incentivadores da sua própria memória.

De qualquer modo, é inegável que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394, de 1996, e também nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, o ensino de História e suas finalidades, conteúdos e eixos temáticos encontram-se definidos e estruturados, caracterizando a situação em que esta área de conhecimento se encontra na modernidade. É importante ressaltar o livro didático na atual conjuntura, a formação profissional da Licenciatura de História. Os conhecimentos sobre a História do Maranhão foram organizados em obras que realçaram uma seleção de conteúdos. Para tal escopo, os estudos se basearam em uma visão de História situada na narrativa e na transmissão de interpretações históricas. O ensino da História Local aborda as especificidades das localidades, possui uma grande importância, como comentaram Berutti e Marques:

No século XXI, a História tem-se mantido como disciplina do núcleo comum nos Ensinos Fundamental e Médio, consolidando seu papel de ampliadora da compreensão do mundo nos conflitos entre as velhas e as novas gerações. Tem reformulado e renovado seus métodos, conteúdos, finalidades sociais e educacionais. Além disso, mantém-se como importante instrumento através do qual os indivíduos percebem a si mesmos e aos outros, vislumbrando suas responsabilidades para com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (Berutti e Marques, 2009, p.112)

5.7 Competências da área de História Humana e objetivos gerais de História

Na Tabela 5, destacamos as imagens adaptadas das competências do ensino de História em São Luís do Maranhão. De acordo com as DCEs (Maranhão, 2014), são competências da área de conhecimento das Ciências Humanas. Na Tabela 6, mostramos os objetivos da componente curricular História.

Tabela 5 - *Competências gerais da área de Ciências Humanas - Ensino Médio*

Competências gerais da área de Ciências Humanas - Ensino Médio
Compreender os elementos culturais que constituem as identidades, assim como as transformações tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social, comparando pontos de vista expressos em diferentes fontes na elaboração de sínteses.
Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder reconhecendo a dinâmica da organização de movimentos sociais e a importância da coletividade na transformação social.
Analisar e compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.
Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.
Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos analisando de forma crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos culturais, sociais, históricos e geográficos.

Fonte: Governo do Maranhão (2017). *Escola Digna: caderno de orientações pedagógicas. História como componente curricular*. São Luís: Secretaria de Estado da Educação.

Tabela 6 - *Objetivos da componente curricular História*

Objetivos da componente curricular História
Perceber as relações existentes entre fatos históricos e interferência humana nos acontecimentos;
Estimular nos estudantes a autopercepção de sujeitos históricos, cientes que suas atitudes interferem na realidade;
Possibilitar a (re)significação da sociedade a partir da análise crítica das experiências históricas;
Identificar relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e outros povos;
Perceber diferenças e semelhanças, conflitos/contradições e solidariedades, igualdades e desigualdades existentes nas sociedades;
Comparar problemáticas atuais e de outros momentos, posicionar-se de forma analítica e crítica frente ao presente e buscar as relações possíveis com o passado.

Fonte: Governo do Maranhão. *Escola Digna: caderno de orientações pedagógicas. História como componente curricular*. Secretaria de Estado da Educação. São Luís, 2017.

5.8 Matriz Curricular – Ensino Médio Maranhense

Tabela 7 - Matriz Curricular - Ensino Médio Maranhense 1.ª Série

1ª SÉRIE		
EIXO(S) TEMÁTICO(S): HISTÓRIA, SOCIEDADE E RELAÇÕES DE TRABALHO; INTERVENÇÃO NO MUNDO NATURAL E SOCIAL; SOCIEDADE E RELAÇÕES DE TRABALHO E PODER; ESTADO E RELAÇÕES DE PODER; RAZÃO E LIBERDADE; HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE.		
PER	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS BÁSICOS
11.º	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o papel do indivíduo como sujeito e produto histórico; • Compreender o tempo histórico como construção social/cultural; • Reconhecer fontes documentais de naturezas diversas; • Compreender o processo de construção das identidades social e individual nas temporalidades históricas; • Reconhecer o legado das civilizações antigas para a historicidade da atualidade; • Compreender a história da Grécia antiga, com ênfase no processo de surgimento da <i>polis</i> e da Filosofia; • Reconhecer os conceitos de democracia e cidadania construídos na Grécia clássica e, em particular, em Atenas; • Conhecer a conquista da Grécia pela Macedônia, analisando a difusão da cultura helênica pelo mundo Mediterrâneo; • Compreender a relação de gênero na antiguidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • A Escrita da História: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Introdução aos estudos históricos; ✓ A Pré-História; ✓ Comunidades Primitivas na África, América, Brasil e Maranhão. • As primeiras civilizações: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mesopotâmios; ✓ Africanos: Egito e Reino de Cuxe; ✓ Fenícios; ✓ Hebreus; ✓ Persas. • O mundo grego.
22.º	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o processo de formação da Roma Antiga, analisando as diferentes formas de governo por eles experimentadas: Monarquia, República e Império; • Identificar as origens do Cristianismo na região da Palestina e sua propagação por outras regiões do Império Romano; • Identificar os povos que constituíram a sociedade ocidental, os deslocamentos populacionais e as dinâmicas de contato e trocas culturais; • Estabelecer as relações entre permanências e transformações no processo de transição histórica da antiguidade para o medievo; • Analisar a lógica de funcionamento da escravidão e da servidão, percebendo semelhanças e diferenças nas dimensões temporais. 	<ul style="list-style-type: none"> • A Civilização Romana: formação, expansão e desagregação; • Os povos bárbaros; • Feudalismo: formação, expansão e desagregação.
33.º	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e distinguir as diversas estruturas e divisões sociais, considerando os fenômenos religiosos, econômicos e políticos da África; • Comparar problemáticas atuais com as de tempos remotos; • Contextualizar a mudança da mentalidade feudal para a moderna, na Europa; • Identificar momentos de rutura ou de irreversibilidade no processo histórico; • Compreender os conceitos como categorias analíticas que auxiliam na indagação das fontes e das realidades históricas; • Considerar a dinâmica dos conceitos, que adquirem especificidade a <ul style="list-style-type: none"> • Partir da construção de representações; • Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias; 	<ul style="list-style-type: none"> • História da África: Mundo árabe e expansão do Islamismo; • As faces do Renascimento: Cultural, Comercial e Urbano; • A América antes dos europeus: Astecas, Incas, Maias e Tupis; • Sociedades africanas até o século XVI.

	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as singularidades na relação entre as populações indígenas autóctones e os diferentes sistemas coloniais nas Américas, incluindo a questão da miscigenação étnica e cultural. 	
44.º	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer as experiências históricas de grupos sociais distintos, nos séculos XV e XVI; Identificar e analisar as singularidades dos sistemas coloniais implantados na Ásia, África e América; Comparar os sistemas coloniais das Américas; Destacar os desdobramentos da expansão marítima para os europeus e para as sociedades americanas. 	<ul style="list-style-type: none"> O tempo das Reformas Religiosas; Formação dos Estados Nacionais: Absolutismo; Expansão Ultramarina e Mercantilismo; O encontro entre os europeus e as diferentes civilizações da Ásia, África e América.

Fonte: Governo do Maranhão (2017). *Escola Digna: caderno de orientações pedagógicas. História como componente curricular*. São Luís: Secretaria de Estado da Educação.

Tabela 8 - Matriz Curricular - Ensino Médio Maranhense 2.ª Série

2.ª SÉRIE		
EIXO(S) TEMÁTICO(S): HISTÓRIA, SOCIEDADE E RELAÇÕES DE TRABALHO; INTERVENÇÃO NO MUNDO NATURAL E SOCIAL; SOCIEDADE E RELAÇÕES DE TRABALHO E PODER; ESTADO E RELAÇÕES DE PODER; RAZÃO E LIBERDADE; HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE.		
PER	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS BÁSICOS
11.º	<ul style="list-style-type: none"> Compreender o processo de ocupação do território brasileiro; Analisar as consequências trazidas pela colonização: genocídio e genocídio indígena; Compreender o papel das etnias indígenas na formação do povo brasileiro; Discutir a situação atual dos povos indígenas americanos, problematizando semelhanças e diferenças entre eles; Refletir sobre as determinações estabelecidas pela constituição de 1988 para os povos indígenas do Brasil, reconhecendo os direitos indígenas previstos na lei; Conhecer e reconhecer as identidades indígenas na sociedade brasileira e maranhense; Comparar os sistemas coloniais das Américas, analisando o processo de organização do domínio colonial; Analisar as relações de trabalho impostas às populações indígenas e a introdução da escravidão de origem africana nas Américas; Compreender as várias estratégias de resistência indígena na América Ibérica frente às diferentes formas de dominação; Conhecer as formas de organização social e política do continente africano na época moderna, identificando as condições do comércio de escravos na África e o desenvolvimento do tráfico transatlântico; Compreender as várias estratégias de resistência dos africanos escravizados no Brasil frente às diferentes formas de dominação; Conhecer as diferentes fases da colonização do Brasil, em especial a da economia do açúcar no Nordeste, do extrativismo e da criação de gado. 	<ul style="list-style-type: none"> Colonialismo e questão indígena; Os índios na história do Brasil; Colonização da América espanhola, inglesa e francesa; A Organização político-administrativa na América Portuguesa: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Colonização do Brasil; ✓ Escravidão indígena: dominação e resistência; ✓ Colonização do Maranhão; ✓ Fundação de São Luís. A economia na América Portuguesa e o Brasil Holandês: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Economia açucareira, extrativista e criação de gado; ✓ A escravidão africana no Brasil: dominação e resistência; ✓ Maranhão Colonial 1ª fase (1615-1755); ✓ União Ibérica; ✓ As Invasões Holandesas.

22.º

- Problematicar a vida social, o passado e o presente, na dimensão individual e social;
- Conhecer as diferentes fases da colonização do Brasil, em especial a da exploração mineradora e da expansão das fronteiras do território colonial;
- Analisar o Iluminismo, identificando suas causas e sua relação com a Era das Revoluções na Europa;
- Identificar o papel das diferentes linguagens - escrita, pictórica, fotográfica, oral, eletrônica etc. -, na produção cultural no Nordeste açucareiro, na região das Minas Gerais e no Maranhão;
- Analisar o processo de escravidão africana no Maranhão, identificando as formas de resistências à escravidão e o legado dos africanos e afrodescendentes para a sociedade maranhense;
- Identificar permanências de práticas de escravidão no Maranhão, diferenciando a escravidão colonial da escravidão contemporânea;
- Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa;
- Identificar os significados político, econômico, social e cultural da “Revolução haitiana” (1791-1804);
- Conhecer os processos de conquista dos direitos civis, políticos, sociais das mulheres, na Europa, na América e no Brasil;
- Analisar os papéis socialmente construídos, bem como os estereótipos de gênero da sociedade brasileira.

- Mineração no Brasil Colonial;
- Iluminismo e Liberalismo;
- A Era das Revoluções: Revolução Inglesa, Revolução Industrial, Revolução Francesa, Era Napoleônica;
- O Maranhão Colonial (1750-1823);
 - ✓ A escravidão africana no Maranhão: dominação e resistência;
- Revoluções nas Américas:
 - ✓ Independência dos Estados Unidos,
 - ✓ Independências hispano-americanas;
 - ✓ Revolução do Haiti.
- Cidadania e direitos humanos;
- História da luta das mulheres por igualdade de gênero, no mundo e no Brasil

33.º

- Conhecer os motivos e os desdobramentos da vinda da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808;
- Analisar o processo de independência do Brasil, levando em conta as revoltas reprimidas e o papel da Inconfidência Mineira, e da “Conjuração Baiana” ou “Revolta dos Alfaiates”;
- Relacionar os processos de independência do Brasil, da América de colonização espanhola e dos Estados Unidos;
- Compreender a especificidade do processo de formação do Estado Nacional brasileiro na condição de Império, comparando-o aos outros países da América que adotaram o regime republicano;
- Analisar as consequências sociais e políticas da permanência da escravidão ao longo do Império;
- Analisar a relação do Império com as populações indígenas;
- Compreender o Período Regencial e as motivações das revoltas provinciais que eclodiram nessa conjuntura;
- Compreender as teorias socialistas no processo de mudanças sociais e econômicas produzidas pela industrialização;
- Desmistificar os (pré)conceitos sobre os povos africanos e afro-brasileiros, a partir da diversidade cultural, fortalecendo a ideia de pertencimento e contribuição para a formação da cultura brasileira, especialmente a maranhense;
- Valorizar o conhecimento e reconhecimento acerca da nossa identidade afro-brasileira;
- Ampliar o conceito de cidadania, discutindo questões como respeito à diversidade, religiosidade e sincretismo, preconceito, direitos e inclusão;
- Interpretar os movimentos sociais negros e quilombolas no Brasil contemporâneo, estabelecendo relações entre esses movimentos e as trajetórias históricas dessas populações, do século XIX ao século XXI;
- Conhecer e reconhecer as formas de escravidão

- O processo de Independência do Brasil;
- Adesão do Maranhão à independência do Brasil;
- Primeiro Reinado;
- Período Regencial e a Revolta do Malês;
- Processos políticos e sociais no século XIX na Europa:
 - ✓ O Movimento Operário e o advento do Socialismo;
 - ✓ As Revoluções Liberais e o Nacionalismo;
- História e cultura afro-brasileira:
 - ✓ A luta no Brasil dos africanos e afrodescendentes;
 - ✓ Identidade Negra;
 - ✓ Cultura afro-brasileira;
 - ✓ Ações afirmativas e movimento negro;
 - ✓ Leis 10.639/2003, 11.645/2008;
 - ✓ Direitos e trabalho;
 - ✓ Trabalho escravo contemporâneo;
 - ✓ Racismo, preconceito, desigualdades

	moderna, interpretando e identificando seus contornos no Brasil.	socioeconômicas
44.º	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer os diferentes agentes sociais e os contextos envolvidos na produção do conhecimento histórico, enfatizando o papel do negro e do indígena nesse processo; Analisar as composições políticas do Segundo Reinado e as estratégias de imposição da ordem no país; Analisar o desenvolvimento da cafeicultura no Vale do Paraíba e Oeste Paulista, relacionando aos aspectos de modernização incipiente no país; Compreender a Guerra do Paraguai e seus desdobramentos nacionais e regionais; Analisar as razões e os efeitos para o fim do tráfico negreiro; Analisar os diversos impactos sociais, econômicos e políticos da Abolição da Escravidão; Analisar as diferenças da escravidão nos períodos colonial, imperial e contemporâneo; Analisar a relação entre a formação da produção baseada na força de trabalho livre e o processo de exclusão dos negros na ordem social e econômica brasileira; Compreender o passado como construção cognitiva que se baseia em registros deixados pela humanidade e pela natureza. 	<ul style="list-style-type: none"> Segundo Reinado no Brasil; Os Estados Unidos e a América Hispânica no período pós-Independência.

Fonte: Governo do Maranhão (2017). *Escola Digna: caderno de orientações pedagógicas. História como componente curricular*. São Luís: Secretaria de Estado da Educação.

Tabela 9 - Matriz Curricular - Ensino Médio Maranhense 3.ª Série

3.ª SÉRIE		
EIXO(S) TEMÁTICO(S): HISTÓRIA, SOCIEDADE E RELAÇÕES DE TRABALHO; INTERVENÇÃO NO MUNDO NATURAL E SOCIAL; SOCIEDADE E RELAÇÕES DE TRABALHO E PODER; ESTADO E RELAÇÕES DE PODER; RAZÃO E LIBERDADE; HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE.		
PER	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS BÁSICOS
11.º	<ul style="list-style-type: none"> Observar as relações de poder nas diversas instâncias da sociedade, como as organizações do trabalho, as instituições da sociedade organizada: sociais, políticas, étnicas e religiosas; Analisar os significados dos nacionalismos e da construção de Impérios, na Europa do século XIX; Relacionar o processo de formação de Impérios europeus com a política neocolonialista, na Ásia e África; Compreender a crise do Regime Imperial e o processo de proclamação da República; Reconhecer a importância dos movimentos operários de diferentes tendências, o impacto das greves gerais e o reconhecimento da questão social pelas elites e governos da Primeira República; Analisar as relações entre as transformações urbanas em curso e os movimentos modernistas da década de 1920; Conhecer os impactos da I Guerra Mundial nas Américas, as críticas ao modelo liberal e as polarizações ideológicas; Compreender os aspectos fundamentais da Revolução Russa; Analisar as consequências da crise de 1929, nas Américas, e a entrada em cena de novas políticas, caracterizadas pelo fortalecimento do Estado intervencionista e 	<ul style="list-style-type: none"> Imperialismo; O Brasil na Primeira República; I Guerra Mundial; A Revolução Russa e o Stalinismo; Crise de 1929 e as contradições do capitalismo especulativo.

da política de massas.

22.º

- Refletir sobre a construção histórica da estrutura fundiária no Brasil;
- Discutir sobre a luta pela terra, no Brasil e no Maranhão, e os conflitos dela decorrentes;
- Conhecer e reconhecer as formas de trabalho escravo contemporâneo;
- Problematizar a incidência de trabalho escravo contemporâneo no Maranhão;
- Compreender o período entre guerras e o surgimento do Nazismo e do Fascismo;
- Analisar as consequências da crise de 1929 nas Américas e a entrada em cena de novas políticas, caracterizadas pelo fortalecimento do Estado intervencionista e da política de massas: varguismo e peronismo;
- Analisar o processo que levou à Guerra Civil Espanhola e os resultados do conflito;
- Compreender os aspetos que levaram à II Guerra Mundial, analisando o papel dos Estados Unidos na II Guerra Mundial e os desdobramentos de sua posição hegemônica em relação à América Latina;
- Analisar as fases da chamada Era Vargas (1930-1945);
- Identificar os marcos e as características da Era Vargas, incluindo a política trabalhista, o Estado intervencionista, o fomento à industrialização, à propaganda política e cultural e aos aspetos populistas;
- Identificar as especificidades do período de redemocratização do país após 1946;
- Relacionar a Revolução Cubana à Guerra Fria;
- Identificar as singularidades dos sistemas coloniais da África e da Ásia, analisando os aspetos fundamentais dos seus processos de independência;
- Reconhecer o processo de formação dos Estados africanos;
- Identificar os principais aspetos dos conflitos étnicos nos países africanos, com ênfase no apartheid, na África do Sul.

33.º

- Identificar o papel e a importância da memória histórica para a vida da população e de suas raízes culturais;
- Analisar o período nacional desenvolvimentista: segundo governo Vargas (1951-1954) e os anos JK;
- Analisar os antecedentes do golpe militar de 1964, levando em conta os desdobramentos do golpe contra o presidente Getúlio Vargas e seu suicídio, a renúncia de Jânio Quadros, a posse de João Goulart e a polarização política em torno da proposta das Reformas de Base;
- Identificar as várias fases e as características da Ditadura Militar no Brasil, incluindo o significado da censura aos movimentos políticos e culturais, e do uso da violência como forma de repressão política;
- Compreender o impacto da derrota do movimento das "Diretas Já" para a democracia brasileira;
- Relacionar o fim da Guerra Fria com os fenômenos de globalização cultural, social e econômica;
- Relacionar os processos referentes à emergência do nacionalismo árabe, à constituição do Estado de Israel e às guerras do Oriente Médio;
- Perceber como o jogo das relações de dominação, subordinação e resistência fazem parte das construções políticas, sociais e econômicas.

44.º

- Reconhecer a preservação da memória histórica como um direito do cidadão;
 - A Questão Agrária no Brasil e no Maranhão;
 - Totalitarismo: os regimes nazifascistas;
 - Guerra Civil Espanhola;
 - II Guerra Mundial;
 - A Era Vargas;
 - O mundo pós-Segunda Guerra;
 - Guerra Fria e a Revolução Cubana;
 - Os processos de emancipação da África e da Ásia.
 - Movimentos sociais e políticos na América Latina e no Brasil, nas décadas de 1950 e 1960;
 - As Ditaduras Militares na América Latina;
 - O Maranhão dos Coronéis e dos Grandes Projetos;
 - As manifestações culturais de resistência aos governos autoritários, nas décadas de 1960 e 1970;
 - Redemocratização no Brasil: o papel da sociedade civil e dos movimentos sociais na luta pela redemocratização brasileira;
 - O fim da Guerra Fria e a Nova Ordem Mundial.
 - A crise permanente no Oriente Médio: as guerras do
-

-
- Reconhecer os desafios colocados pelos novos conflitos étnicos e religiosos;
 - Identificar e criticar as construções da memória de cunho propagandístico e político;
 - Compreender e respeitar as diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes, como manifestações culturais por vezes conflitantes;
 - Relacionar e articular a história brasileira aos processos contemporâneos de conquista de direitos dos trabalhadores, das mulheres, dos negros e das populações indígenas;
 - Analisar a importância dos direitos sociais relacionados às minorias na “Carta cidadã” de 1988 (os direitos dos trabalhadores, das mulheres, das crianças, dos negros, dos índios e dos quilombolas).
- Golfo, do Afeganistão e do Iraque;
 - Grupos extremistas e terrorismo no mundo;
 - Nova conjuntura política econômica mundial: crise nos EUA, na Europa e emergência da China;
 - Movimentos Sociais e defesa dos direitos civis, no Brasil contemporâneo;
 - Brasil: desafios para o crescimento com equidade social;
 - O Maranhão contemporâneo;
 - Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade: cultura material e imaterial;
 - Patrimônio e diversidade cultural no Brasil;
 - História do tempo presente: anos 2000 (questões políticas, econômicas e sociais).
-

Fonte: Governo do Maranhão (2017). *Escola Digna: caderno de orientações pedagógicas. História como componente curricular*. São Luís: Secretaria de Estado da Educação.

5.9 As correntes pedagógicas e a relação ensino-aprendizagem

A educação na sala de aula tem hoje como base a relação ensino-aprendizagem. Cabe ao professor planejar e conduzir o ensino para que os alunos possam, por sua vez, realizar a aprendizagem. Fazendo, agindo e pensando sobre o que trabalhar, o professor vai descobrindo que conteúdos definir e que caminhos deve percorrer para organizar, de forma mais eficiente, as atividades em sala de aula, de modo a que desperte em todos os alunos novos interesses e estes se envolvam efetivamente no trabalho escolar.

Os problemas que afetam o trabalho escolar são diversos e fazem parte dos contratempos mais amplos que a sociedade brasileira atualmente enfrenta. Buscar soluções para esses entraves é uma das responsabilidades da sociedade e dos cidadãos. As soluções ou respostas estão condicionadas pela maneira como a sociedade define os seus interesses, as suas necessidades e expectativas no que diz respeito às novas gerações.

A educação escolar tem tido como ênfase o ensino de conteúdos curriculares predeterminados, baseados na autoridade absoluta do professor, caracterizada pela conhecida e “rejeitada” escola tradicional. O conhecimento, os métodos e as regras de conduta representados pelo professor são importantes para as crianças e para os jovens.

Com a transformação da sociedade, muda-se também a concepção de educação, modificando-se os recursos do ensino coletivo para um conceito em que as crianças com mais facilidades de

aprendizagem ajudaram as que tinham dificuldades. Outras considerações eram feitas às crianças, podendo haver mudanças de comportamento com avanços e recuos, dependendo da idade/série, temperamento, empenho e das circunstâncias externas e internas. Entretanto, toda a ênfase do ensino comunitário foi colocada nos conteúdos transmitidos pelos professores.

Analisando as correntes pedagógicas que fundamentam a prática docente, é importante compreender as diferenças e as semelhanças nas formas de abordagem que norteiam os processos de ensino e o papel desempenhado pelos professores em contexto de sala de aula.

Numa abordagem tradicional, o professor tem o poder de tomar decisões, que são independentes da participação dos educandos. A relação professor-aluno é hierárquica, verticalizada, e os desenvolvimentos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem são o produto de discussões coletivas e, portanto, não apresentam os conhecimentos resultantes da interação professor-aluno e o objeto do conhecimento.

As relações sociais, no contexto da sala de aula, são praticamente suprimidas pela falta de comunicação e também pela ausência de liberdade no uso das diversas formas de expressão, pois as ações são praticadas, quase sempre e exclusivamente, pelos professores. Isto faz-nos entender a noção de que a escola trata todos os alunos de forma igual, tendo os mesmos materiais, e exige que todos tenham o mesmo ritmo de trabalho, adquirindo, desta forma, os mesmos conhecimentos no mesmo espaço de tempo e em igual quantidade.

Em oposição a esta prática educativa, surge a Escola Nova, baseada em métodos ativos. A aprendizagem passa a ser vista como um processo ativo, no qual se integram fatores como a sensibilidade, a ação e o pensamento. O foco das atenções, nesta abordagem, reside na aprendizagem. Os métodos tradicionais cedem lugar aos métodos ativos, baseados na observação, na pesquisa, na indagação e na resolução de situações problematizadas. Passou-se a valorizar a participação ativa dos alunos, a vida social, estimulando-se a vivência grupal, mas desvalorizando-se os conteúdos.

Criticadas, tanto as escolas tradicionais quanto a Escola Nova, deram origem a novas propostas educacionais, que foram surgindo, especialmente no ensino médio (ensino secundário). Voltou-se à valorização dos conteúdos, baseados numa outra forma de exploração. Os conhecimentos são transmitidos com o objetivo de análise e de reflexão, para serem reconstruídos pelos alunos a partir das suas experiências de vida, mediante uma modificação dos cuidados de organização do trabalho escolar.

As contribuições do Vygotsky (1993) sugerem que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se assumam como investigadores do processo de aprendizagem dos seus alunos, pois só assim conhecerão os avanços, os recursos e os momentos de construção do seu próprio conhecimento. Uma educação que possibilite aos alunos o acesso aos instrumentos que os vão auxiliar na transformação da sociedade em que vivem é algo de fundamental. O compromisso do professor passa de uma simples transmissão de conhecimento para um processo bem mais complexo, em que o saber vai sendo adquirido pelo aluno de forma crítica, relacionando-se com as suas experiências de vida, objetivando-se a superação de problemas considerados antigos.

Este tipo de educação exige, tanto do professor quanto do aluno, uma nova atitude na sala de aula. Requer do professor uma competência flexível para ensinar, que inclui, além do domínio do conteúdo, a capacidade de desenvolver atividades e de orientar as ações pedagógicas de acordo com as reais necessidades dos educandos. O aluno exige uma participação dinâmica na sala de aula, o emprego de esforços que dependem dos seus sentimentos, da capacidade intelectual e das habilidades que o tornem capaz de elaborar conceitos e juízos na sua vida diária. Caso contrário, a prática pedagógica continua a restringir-se ao simples emprego de métodos e de técnicas de ensino trazidas para sala de aula sem uma teoria de educação profunda que a fundamente.

As técnicas são instrumentos ao serviço de quem as utiliza e só têm valor em relação à finalidade que o Homem lhes impõe. Miarlete (1977) afirmou que “o fazer escolar é... algo concreto que se materializa na dimensão técnica de ensino” (p.143). Como dizem Paulo (1988, p.92) e Candau (1998, pp.31-32) é necessário “que a dimensão técnica do ensino seja um instrumento estruturante do método didático”.

Vale a pena dizer que não adianta o professor conhecê-lo apenas teoricamente. Isso não vai garantir a sua eficácia. É preciso que o profissional saiba utilizar as técnicas no contexto do quotidiano escolar, pois é este uso que vai definir o seu papel, até porque não são capazes de fazer de tudo isso de forma solitária. As técnicas são mediações, condições necessárias e favoráveis, mas não são suficientes no processo de ensino.

Os métodos de ensino, vistos numa abrangência maior, são entendidos como elementos possíveis para a instrução dos caminhos a serem percorridos pela ação didática. Nestes métodos, serão utilizados diferentes procedimentos de ensino, cujos objetivos passam por motivar e orientar o educando no sentido de este assimilar o saber veiculado no processo escolar, que se concretiza em etapas sucessivas. As técnicas ou procedimentos de ensino caracterizam-se pela combinação de atividades do professor e dos alunos.

Destacam-se, portanto, as alterações ocorridas nos métodos de ensino, posto que estas sempre se fizeram a partir da sua ligação às modificações socioeconómicas e às políticas da sociedade, que foram deixando em evidência a relação fundamental entre os objetivos da educação, o conteúdo, o método e a forma de estruturação do ensino.

São importantes estas considerações para a aplicação de métodos de ensino, visto que estes se fundamentam em diferentes teorias de educação. A prática pedagógica, sem dúvida, está vinculada a diferentes concepções de educação, de sociedade e de ser humano. É importante realçar que o fazer pedagógico deve ser apoiado por uma metodologia de ensino que minimize as discriminações económicas e sociais geradas fora da escola e que nela se refletem através do educando.

Defende-se, portanto, uma metodologia com base numa perspectiva dialética que se baseie numa outra concepção de ser humano e de conhecimento. Entender que este conhecimento não é “transferido” ou depositado, nem sequer é inventado pelo sujeito, mas deve ter em conta o facto de que o conhecimento é construído pelo sujeito na relação deste com o outro e com o mundo.

Daí o dizer-se que a sala de aula é um lugar privilegiado da vida pedagógica, sendo, ela mesma, capaz de gerar outras vidas. Também a sala de aula é algo com uma inerente imanência política-pedagógica, pois a questão pedagógica é também uma questão política. Entretanto, não podemos sobrestimá-la, uma vez que é apenas parte do fenómeno educativo que se desenrola ao longo do processo de existência.

Sabe-se que a prática do professor é permeada por momentos interligados pelo pensar e pelo fazer pedagogicamente, sendo que o pensar respalda e orienta a prática; esta, por sua vez, alimenta e enriquece o pensar. Desta forma, uma prática de qualidade consiste em colocar o aluno como sujeito do conhecimento, constituindo-se professor e aluno como o centro do processo educativo.

Diante de tudo isto, é preciso reconhecer no aluno o seu potencial e as suas limitações, embora se saiba que conhecê-las na sua totalidade é algo de impossível, uma vez que o ser humano, por força da Criação, é um ser complexo. Para tanto, prioriza-se a necessidade que o professor tem de buscar caminhos que o conduzam à compreensão de determinados comportamentos que caracterizem o educando em idade escolar no decorrer dos diferentes estágios de desenvolvimento.

O desenvolvimento desses estágios é, a nosso ver, um fator relevante para uma ação pedagógica negativa, pois muitos professores exigem dos alunos o cumprimento de tarefas que, na verdade, estão fora do seu alcance, até porque ainda não lhes foram oferecidas oportunidades de aprender como se faz. Isso representa, para o aluno em idade escolar, uma grande dificuldade de evolução no seu processo de aprendizagem.

Essas dificuldades requerem do professor uma atenção especial no sentido de assessorar a criança para a superação das suas lacunas. Ter uma prática pedagógica que propicie a participação dos alunos é um dos caminhos a percorrer, pois o trabalho do professor deverá partir de situações problematizadoras que gerem investigações por parte de quem aprende. Neste sentido, Piaget (1974) alerta para o seguinte:

O princípio fundamental dos métodos ativos não seria mais do que a orientação na história das ciências, o qual pode se expressar da seguinte forma: é descobrir, ou reconstruir pela redescoberta. O educador que quiser em termos de futuro educar homens capazes de produzir ou de criar e não apenas meros repetidores do conhecimento terá que se submeter a esses princípios. (p.21)

A questão investigativa que lanço nesta tese tem como objetivo analisar a prática pedagógica dos professores do CE Benedito Leite e o CE Liceu Maranhense e a sua relação com os principais aspetos que intervêm, de forma positiva e negativa, na prática pedagógica, levando em consideração o ambiente escolar. A relevância desta questão prende-se com o entendimento referente aos limites das atividades pedagógicas, considerando a relação subjacente entre o pensar e o construir de novas possibilidades relativas às ações docentes no contexto em que se está inserido.

As constantes mudanças ocorridas na sociedade – como, por exemplo, o progresso da ciência e da tecnologia, o processamento das informações, a valorização da economia, as transformações nas políticas públicas, entre outros aspetos – podem refletir-se diretamente no contexto da instituição escolar, podendo influenciar decisivamente as perceções adotadas pelas unidades de ensino, nomeadamente nas práticas dos professores, nas técnicas de ensino, no currículo e no que se refere ao compromisso dos educandos em sala de aula, exigindo diferentes posições e atitudes em relação à forma de aprender e no que se refere às novas metodologias de ensinar. Como observa Costa (1995):

Não podemos deixar de reconhecer, hoje, a incidência de consideráveis modificações operadas no mundo do trabalho pela sofisticação dos mecanismos do capitalismo, o que é registado mesmo por teóricos de orientação marxista. O surgimento de amplo espectro de atividades burocráticas e de prestações de serviços e as alterações no interior de práticas ocupacionais reconhecidas e tradicionais tem produzido mudanças nas relações de trabalho e na estrutura de classes. (p.189)

Referindo-se à prática pedagógica do professor, exige-se que este desenvolva o papel de facilitador, uma vez que pode propiciar situações de participação do educando no ambiente da sala de aula, como bem percebe Luckesi (1993):

O educador é aquele que, tendo adquirido o nível de cultura necessário para o desempenho de sua atividade, dá direção ao ensino e à aprendizagem. Ele assume o papel de mediador entre a cultura elaborada, acumulada e em processo de acumulação da humanidade. (p.115)

Portanto, para se chegar à noção de prática pedagógica, faz-se necessária a concepção de que não há uma prática sem teoria, ou seja, a teoria sem a prática, a teoria sem informação conduz a resultados decepcionantes, pois, para se conhecer algo, é importante que tenha havido a prática de uma experiência anterior. Ressalta-se ainda que existe uma teoria pedagógica e uma ação pedagógica que são resultantes não só do acúmulo de experiências, como também do campo perceptivo das inter-relações que o educador vai procurando através das atividades de estudo e de pesquisa que vai realizando.

É importante registrar a importância da dialética teoria-prática na atividade pedagógica docente, pois é desta intermediação que uma nasce para complementar a outra. Neste contexto, Guarnieri (2000) afirma:

Considerando-se a relação teoria-prática, nota-se que a prática mediatiza a relação do professor com a teoria, o que implica um movimento de superação de adesão da crítica às teorias e aos modismos pedagógicos. A teoria, por sua vez, mediatiza a relação do professor com a prática, podendo possibilitar o movimento de superação de uma visão exclusivamente pragmática do trabalho docente. (p.12)

De facto, nesta pesquisa, a ideia predominante é a de que a atividade pedagógica competente e envolvida se edifica nesta dualidade, nesta bipolaridade, nesta indissociabilidade que distingue o fazer pedagógico e que marca uma ação humana. Neste sentido, é importante a abordagem de Giesta (2001):

A bipolaridade apresentada pelo conceito de teoria e prática coloca sempre presentes os dois elementos fundamentais da ação humana: o **pensamento**, teoria que informa o conhecimento, a paixão, a experiência; e a **ação**, prática sem a qual não se dá o ato educativo. (p.76)

De uma maneira geral, podemos dizer que a democratização vai estabelecendo a prática pedagógica. Novos conhecimentos e novas experiências vão fazendo a prática, ou seja, sucessivas experiências profissionais vão-se incorporando, vão-se modificando ao longo da atividade docente. Contudo, as propostas são mediadas através da prática pedagógica, que se estabelece e se renova com outras concepções. Para Brito (2006), “o pensamento do professor constrói-se, pois, com base em suas experiências individuais e nas trocas e interações com seus pares” (p.51).

É neste cenário que os saberes docentes se associam à prática educativa, proporcionando ao professor mais transparência e mais segurança para consolidar não só o ensino, mas também a sua caminhada profissional.

Observa-se que a prática pedagógica, de algum modo, contribui para o fortalecimento das ações; portanto, as experiências são algo de inerente ao dia a dia do educador. De acordo com Larrosa (2002), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos estimula. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p.21).

Neste sentido, reafirma-se que a experiência não está diretamente ligada ao momento que acontece, com o tempo de atividade, ou ainda ao que se passa com o educador no tempo das ações. Com base no exposto, é exatamente essa prática que se procura aqui relacionar, tendo em conta a articulação entre a construção da prática pedagógica e a história de vida dos professores em exercício nas escolas acima mencionadas.

Portanto, o que acontece é o que se passa com cada um no exercício da prática docente, na trajetória escolar como educando. Estes fatores servem para situar o caminho a ser percorrido pelo professor. A compreensão dessa relação prática pedagógica pode ser melhor entendida através do sentido etimológico que a palavra “experiência” apresenta, como sublinha Larrosa (2002):

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, com algo que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *piêrô*, atravessar; *pêra*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até ao fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele a sua oportunidade, a sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência, a passagem da existência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, o contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahrende* viajar. E do antigo alto-alemão fará também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo. (p.25)

Convém enfatizar que esta concepção – a de travessia e de contratempo – apresento-a na prática pedagógica dos professores do CE Benedito Leite e no CE Liceu Maranhense tal como se deu na construção das ações nessas duas instituições do ensino médio em São Luís do Maranhão. Diante dessa realidade, a grandeza da palavra “experiência”, lançada pelo autor em questão, só reforça a

ideia de que a experiência profissional docente, portanto, contribui para a formação do saber sistematizado e advém das mudanças pessoais e inter-relacionais. Como comenta Veiga (2007):

O professor estrutura, ao longo do processo de construção do seu percurso profissional, o espaço pedagógico que expressa o saber do seu ofício, criado no contexto de sua trajetória e que resulta de uma pluralidade de saberes: os saberes relativos às ciências da educação e às ideias pedagógicas, os saberes curriculares, relativos à seleção dos conhecimentos acadêmicos ligados ao ensino e os saberes da experiência, oriundos da sua prática profissional, construídos individualmente ou na socialização do seu trabalho. (p.36)

Como se procurou mostrar nas discussões anteriores, esse processo do caminho profissional acontece em função daquilo que acontece com o profissional no contexto do espaço escolar onde desenvolve as suas atividades pedagógicas. Acrescentando elementos a essa discussão, não há como não relacionar a prática pedagógica do professor com os saberes que vão surgindo através de uma construção pela aquisição, pela troca, ao longo da sua experiência profissional. Além de corresponder às expectativas, o resultado de tudo isso é a produção de novos saberes sistematizados.

Pimenta (2006) destaca que o saber da experiência confirma a concepção de que, na construção da prática pedagógica, não se elimina a experiência docente. Esta mesma autora confirma que “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (p.20).

Daí surge esta noção, bastante difundida no campo da prática pedagógica. Observa-se que a autora converge com o que Ghedin (2002) estabeleceu no seu trabalho, defendendo que o saber da experiência é o sistema nervoso central do saber docente, pelo qual os docentes mudam as suas relações exteriores com os conhecimentos, relativizando-os juntamente com os aspetos interiores das suas atividades propostas. Para este teórico, os conhecimentos das práticas pedagógicas são formadores dos demais conteúdos propostos.

Na realidade, a importância dos saberes, das atividades, das práticas docentes desenvolvidas, bem como a construção das ações pedagógicas experimentadas têm em conta que os saberes adquiridos contribuíram para o fortalecimento da formação contínua dos professores. Esses fatores são relevantes como um processo que surge das experiências de cada um no momento em que se discute o que pode ser trabalhado durante a construção do planeamento. As práticas vivenciadas durante alguns anos de docência são o fundamento de uma (re)configuração de uma educação dinâmica, que vai progredindo no seu dia a dia e transforma cada pessoa para um futuro pedagógico diferente.

Além disso, o contexto no qual está inserida a prática pedagógica acontece como algo de intercultural, de diverso e plural para os sujeitos a quem se destina. Vale a pena lembrar que a prática pedagógica e o fazer pedagógico dependem não apenas dos saberes formais, adquiridos principalmente nos cursos de capacitação (semana pedagógica, capacitação de professores e formação contínua de professores, etc.), mas também depende das observações diárias, como aconteceu nesta pesquisa, do tempo em que o docente faz do seu próprio trabalho, dos educandos, da instituição educativa, da população e também das reflexões que acontecem nas atividades pedagógicas. Todos estes fatores estão interligados e são interdependentes.

Além de tudo isto, é importante demonstrarmos a importância dos saberes educacionais, ou seja, dos saberes pedagógicos, dos saberes docentes e do fazer pedagógico, juntamente com as experiências profissionais, pois são elementos que se misturam nas ações diárias dos professores.

Há uma ideia apontada para o docente, conforme acrescentam Ziberti e Souza (2007). De acordo com estes autores, torna-se evidente que a função e o desempenho do professor contribuíram para a seguinte noção:

O professor é definido como um ator, ou seja, um sujeito que assume sua prática de acordo com o sentido que ele mesmo lhe atribui, possuindo conhecimentos e um saber-fazer que são oriundos de sua própria atividade docente a partir da qual ele a estrutura e a orienta. (p.250)

Esta concepção de professor-ator leva a acreditar que cada profissional desenvolve uma mesma função com interpretações e atuações pessoais, distintas, especiais, centradas no seu eu-pessoal e profissional. Neste contexto, e em confronto com a realidade educativa atual, compreende-se que os saberes docentes que apropriam e são apropriados pelos indivíduos claramente influenciam e determinam o trabalho diário do professor. Para Monteiro (2006), a concepção de labor é “uma atividade rica, pois tangencia a própria condição humana. Somos nós mesmos, com a nossa idiosincrasia, em disputa, em polémica, em labor com o outro” (p.124).

Aditando esta discussão, faz-se necessário destacar a importância do fazer pedagógico para a prática dos professores dos centros de ensino pesquisados. Procurou-se caracterizar esse fazer pedagógico como sendo aqueles saberes que sintetizam todas as ações pedagógicas. Portanto, para Mercado (1991), a apropriação destes conhecimentos é uma parte ativa na construção dos saberes docentes, que materializam o fazer pedagógico de onde os saberes são procedentes. Estes não são retomados na sua totalidade, mas antes são mediados por uma atividade reflexiva, efetuada por cada docente e pela experiência adquirida durante a sua caminhada profissional.

Neste contexto, e em confronto com a realidade observada, mostram-se os caminhos para o fortalecimento do fazer pedagógico, oriundo das experiências acumuladas nas vivências e na sabedoria do docente em salas de aula. Dessa forma, existem inúmeras maneiras de se proporcionar a formação contínua dos professores.

As pesquisas realizadas e empreendidas no âmbito deste estudo foram importantes para dar seguimento a esta tese, nomeadamente as sugestões de utilização da experiência profissional de professores em exercício.

Conforme se procura mostrar nesta pesquisa, servir-nos-emos da análise de situações vivenciadas pelos profissionais para diferenciar as práticas que são construídas no decurso do fazer pedagógico. Tentaremos despertar os centros de ensino e todos os que nela atuam, assim também a sociedade maranhense e toda comunidade estudantil, para que possam entender o valor e os saberes que residem na experiência e na existência de cada docente.

Mercado (1991) dá relevo a uma componente importante para este debate. Para este autor, os professores formam-se na situação quotidiana do seu trabalho, nos contextos locais e momentos históricos particulares em que este se concretiza. Durante tais processos, os professores apropriam-se de saberes historicamente construídos sobre a tarefa docente. Apropriar-se desses saberes implica uma relação ativa com eles: reproduzem-se, repelem-se, reformulam-se e geram outros saberes a partir das situações pedagógicas concretas, até as que cada professor enfrenta.

Atualmente, seria viável tentar compreender que os centros de ensino, como *locus* da formação contínua de professores, utilizando os seus saberes resultantes da experiência, colaboram na construção de uma prática pedagógica fortalecida, juntamente com os novos profissionais melhor qualificados. Diante desta realidade, o professor necessita de correr contra o tempo para conseguir executar todas as atividades. Com a tentativa de explicar a realidade e a importância histórica da prática pedagógica, era valorizada uma intervenção que assumia como inquestionáveis as tensões que se colocam ao exercer a profissão. Nesta pesquisa, considerou-se que, neste ciclo do dia a dia, o professor percebe-se como sendo o único responsável pelo sucesso ou pelo fracasso das ações realizadas.

Nesta perspectiva, esta realidade assemelha-se aos ideais de Gramsci (1975, pp.361-362; 1042; 1382-1387; 1505-1506; 1635). É importante compreender, nestes casos, a organicidade dos novos intelectuais que enalteciam a “neutralidade” e o seu distanciamento. Na verdade, isso tornava-os incapazes de assimilar o conjunto de sistemas de produção e as lutas hegemônicas. Enaltecendo o

isolamento entre o trabalho do Homem e o contexto em que o mesmo está inserido, afirmavam uma visão fragmentada, que dificultava o pensar significativamente sobre aquilo que se realiza.

Entendemos que a educação, entre tantas áreas do conhecimento, tem buscado, nas últimas décadas, a superação dos paradigmas conservadores da prática pedagógica. Em especial, existe a necessidade de superar os processos educativos tradicionais, a fragmentação do conhecimento e a visão acrítica dos professores. O processo de transformação requer, por parte do docente, uma conscientização a respeito das necessidades de mudanças, assim como muita leitura, uma troca de experiências, um diálogo crítico e pesquisa. Estes são requisitos importantes para a prática pedagógica dos professores. Por essa razão, são perceptíveis algumas dificuldades entre os docentes no sentido de perceber que valor atribuir às diferentes práticas pedagógicas ou mesmo aos diferentes saberes pedagógicos. Observa-se que existe uma certa tendência para se considerar como pedagógico apenas o plano didático de apresentação de aula, apenas o visível dos comportamentos utilizados pelo professor durante uma aula.

Carr (1996) ajuda-nos a entender esta situação, quando diferencia a concepção de *poiesis* da noção de práxis. Este teórico considera a *poiesis* como uma forma de saber fazer reflexivo, ao contrário da ideia de práxis, que é eminentemente uma ação reflexiva. Neste cenário, Carr realça que a prática educativa não se fará acessível como forma de *poiesis*, ou seja, a ação será conduzida por fins pré-fixados e governada por regras pré-determinadas.

Ainda como afirma este mesmo autor, a prática pedagógica só adquirirá inteligibilidade “à medida que for regida por critérios éticos imanentes à mesma prática educativa” (Carr, 1996, p.102). Estes critérios servem para diferenciar uma boa ação de uma prática indiferente ou má. Podemos utilizar esta ideia para especificar que estes critérios servirão para distinguir uma prática pedagógica tecida, de outra que é apenas tecnologicamente tecida.

Dito isto, podemos enumerar os princípios que organizam uma prática pedagógica:

- As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados.

Na práxis, a intencionalidade rege os processos. Ocorre, porém, que, na filosofia marxista, a práxis é percebida como a relação dialética entre Homem e natureza, na qual o Homem, ao transformar a natureza com o seu trabalho, se transforma a si mesmo. Marx (1994) comentou, na oitava tese sobre

Feuerbach: “toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que dirigem a teoria para o misticismo encontram sua solução na práxis humana e na compreensão” (p.21).

O entendimento dessa práxis é uma tarefa pedagógica. Como nos lembrou Kosik, destaca-se que a práxis é a esfera do ser humano. Entretanto, não é uma atividade prática contraposta à teoria; práxis “é determinação da existência como elaboração da realidade” (Kosik, 1995, p.222). Portanto, uma intervenção pedagógica como instrumento de emancipação considera a práxis uma ação reflexiva que pode transformar a teoria que determina, bem como também mudar a prática que a realiza.

Existe, desta forma, uma característica formidável da práxis que nos leva a concordar com Vásquez (1968), quando nos diz que “o caráter finalista da práxis é antecipador dos resultados que se quer atingir” (p.240). Além de tudo isso, esse mesmo aspeto é ressaltado por Kosik (1995), ao explicar que, na práxis, a “realidade humana-social se desvenda como o oposto ao ser dado, isto é, como formadora e o mesmo tempo como uma forma específica do ser humano” (p.221).

Sobre esta discussão, o autor diz que a práxis tanto é uma objetivação do Homem e do domínio da natureza, como uma realização da liberdade humana.

Neste contexto, a práxis admite ao Homem aceder às suas condições de vida, transcendê-las e estabelecê-las. Portanto, somente a dialética do próprio movimento pode mudar o futuro e essa dialética carrega a essencialidade do ato educativo. Além de tudo isto, a intencionalidade coletivamente organizada está num contínuo ajuste de caminhos e de práticas. Portanto, a terminologia mais adequada talvez seja a da insistência. O docente nunca pode desistir do educando. Porém, há que perseverar, ouvir, cobrar, fazer de outra forma, acompanhar o raciocínio do educando, desvendar e entender as relações que ele estabelece com o saber, mudando o enfoque didático, as abordagens de interações e o caminho das conversações.

- As práticas pedagógicas caminham por entre resistências e desistências, numa perspectiva dialética, pulsional, totalizante.

Quando o docente chega a um momento de produzir um ensino em sala de aula, muitas circunstâncias estão destacadas: vontades; formação; conhecimento da disciplina; conhecimento das técnicas didáticas; ambiente escolar; práticas de gestão; clima e perspectiva da equipa pedagógica; organização espaciotemporal das ações; estrutura; equipamentos; quantitativos de alunos; organização e participação dos educandos; conhecimentos prévios; vivências; experiências adquiridas. Podemos concluir, portanto, que todas estas circunstâncias são bastantes variáveis.

Considerando este cenário, muitos destes fatores induzem uma boa interação, uma boa causa e um diálogo entre as variáveis que existem ao longo do processo: aluno, professor e conhecimento – encarado, na perspectiva de Houssaye (1995), como sendo um triângulo pedagógico. Este autor questiona: Como trabalha o professor? Tudo exige dele um comportamento de compromisso e atuante? Entretanto, reflexões recentes têm apontado essas características que exigem do professor reflexão e ação.

Neste sentido, exige-se do professor um comportamento de compromisso que seja atuante. Tudo nele necessita de dar poder. As práticas impõem posicionamento, atitude, coragem e determinação. Necessariamente, é exigido ao professor que desenvolva as suas atividades com condições mínimas. Ressalta-se aqui a ausência da reflexão, o tecnicismo exagerado, as desconsiderações aos processos de contradição e de diálogo, que podem resultar em espaços de pouca flexibilização das capacidades de discussão, de proposta, de intervenção, nas concepções didáticas. A carência do espaço pedagógico pode, muitas vezes, significar um crescimento do espaço onde há dificuldade de diálogo.

É importante saber que o diálogo só acontece na práxis. De acordo com Freire (1999), o diálogo requer e promove a ultrapassagem e a superação da consciência crítica. Ainda concordando com Freire (1999), devemos confiar que a superação do equívoco “é o parto que traz ao mundo este Homem novo, não mais opressor, não mais oprimido, mas o Homem libertando-se” (p.25).

Por outro lado, a prática pedagógica, observando, entendendo, mudando as resistências e ressignificações, pode mediar a superação das adversidades e transformá-las em processos de emancipação e de aprendizagem.

Neste sentido, é preciso reconhecer as reflexões de Imbert (2003) para sermos elucidados sobre alguns aspetos importantes. Este autor destaca a distinção entre prática e práxis, ao reafirmar o que se vem defendendo nesta tese, destacando a autonomia e a perspectiva emancipatória inerente à concepção de práxis:

Distinguir práxis e prática permite uma demarcação das características do empreendimento pedagógico. Há, ou não, lugar na escola para uma práxis? Ou será que, na maioria das vezes, são, sobretudo, simples práticas que nela se desenvolvem, ou seja, um fazer que ocupe o tempo e o espaço visa um efeito, produz um objeto (aprendizagem, saberes) e um sujeito-objeto (um escolar que recebe esse saber e sofre essas aprendizagens), mas que em nenhum momento é portador de autonomia. (Imbert, 2003, p.15)

Para além desta pertinente discussão, só a ação docente, realizada como uma prática social, pode produzir novos conhecimentos, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e à sua compreensão social, ou seja, saberes didáticos, referentes às distintas formas de gestão e conteúdos,

de dinâmicas de aprendizagem, de valores e projetos de ensino. De facto, a ação docente serve para demonstrar a noção dos saberes pedagógicos como aqueles que permitem ao professor a leitura e a compreensão das práticas.

Além disso, estes reforçam a ideia, permitindo aos sujeitos colocarem-se em situações de dialogar com as circunstâncias dessa prática, dando-lhes possibilidade de perceber e de auscultar as contradições. Dessa forma, os educadores podem articular a teoria e a prática. Portanto, é impossível falar em saberes pedagógicos como sendo saberes que possibilitam aos sujeitos construir conhecimentos sobre a condução, a criação e a mudança dessas mesmas ações. É pelo envolvimento constante da prática pedagógica que o conhecimento se pode constituir a partir do próprio sujeito. O sujeito deverá ser construído como alguém capaz de conseguir sistematizar os conhecimentos.

Pressupõe-se a capacitação, a reciclagem e o acompanhamento do trabalho dos professores do ensino médio, estabelecendo-se, assim, um espírito de formação permanente. Este é o grande desafio em relação à formação dos educadores, pois notamos que, se quisermos ter bons professores, teremos de os formar como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática. Não adianta preparar uma aula; é importante saber porque é que tal aula se desenvolveu daquela forma e naquelas situações. Portanto, é preciso a compreensão e a leitura da práxis.

Para além dos discursos da pedagogia, quando um docente é graduado de forma não reflexiva, não dialógica, desconhecendo as técnicas das inovações pedagógicas, não será capaz de potencializar as circunstâncias que estão a envolver a prática. Assim, facilmente desistirá e replicará atividades.

Justifica-se, portanto, que o docente seja dialogante, crítico e reflexivo. Com este esforço, o sujeito professor precisa de ter consciência das intencionalidades que fomentam a sua prática pedagógica. Nas palavras de Imbert (2003), “o movimento em direção ao saber e à consciência do formador não é outro senão o movimento de apropriação de si mesmo” (p.27).

As práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões; de posições e transformam-se, elas mesmas, em contradições.

É importante lembrar, porém, que, na medida em que o professor desconsidera as especificidades do processo pedagógico e trata a educação como um produto fruto de resultados, imerso numa conceção simples de situação, o fazer pedagógico em oposição não se instala, porque, nesses processos em que se refletem a vida e a experiência, não existe espaço para o imprevisível, para o emergente, para as interferências culturais e para os novos conhecimentos.

Dessa forma, as práticas pedagógicas estruturam-se em mecanismos paralelos e divergentes de ruturas e de conservação. À medida que as diretrizes das políticas públicas consideram as ações

pedagógicas como um mero exercício reprodutor de fazeres e de atividades externas aos sujeitos, essas vão-se perdendo e outras vão sendo questionadas: Porque não conseguimos mudar a prática pedagógica? Não se transforma uma prática por decretos ou por imposições. Entretanto, como defende Franco (1997), a prática pode transformar-se quando acontecer o desenvolvimento crítico e reflexivo dos indivíduos desta ação.

Percebe-se, assim, que a educação é uma atividade social humana, é um processo histórico inconcluso, que surge da dialética entre Homem, universo, história e circunstâncias. Acreditamos que este olhar nos faz pensar no conceito de que a educação, sendo um processo histórico, não poderá ser elucidada através das propostas que desconsideram a sua especificidade.

Com a possibilidade de pensarmos, os indivíduos apresentam sempre resistências a trabalhar com as determinações que não dão oportunidade ao diálogo e à participação, facto a que se referem alguns autores, dentre os quais destacariamos Freire (1983):

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer a sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica uma invenção e uma reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de conhecer e os condicionamentos a que está submetido o seu ato. (p.27)

Ao entendermos que a educação, como prática social histórica, transformada pela ação do ser humano, produz mudanças nos que dela participam, é essencial que o docente esteja sensibilizado para reconhecer que, a par das particularidades observáveis do fenómeno, existe todo um processo de mudança subjetiva que não apenas transforma as representações dos envolvidos, mas produz também uma resignificação na compreensão do fenómeno vivenciado, o que determinará as atividades que advirão. É interessante observar que o docente deve entender as mudanças dos educandos, das ações pedagógicas e das circunstâncias em processos sucessivos.

Daí surge, então, a necessidade do carácter dialético das práticas pedagógicas, com o intuito de considerar que a subjetividade constrói uma realidade e que esta se transforma através da compreensão coletiva. A cultura possibilita sempre uma polissemia na sua atividade semiótica; entretanto, jamais existiu uma relação direta entre o significante observável e o sentido.

Assim, torna-se evidente que as ações pedagógicas serão, a cada ocasião, uma expressão do período e das circunstâncias atuais. Neste sentido, podemos dizer que as sínteses interinas se organizam no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, pouco se aborda o facto de que os entraves educacionais estão sempre sujeitos a circunstâncias inesperadas, não planeadas e – refletimos aqui –

os imprevistos acabam por direcionar o processo e, por várias vezes, permitem uma reconfiguração da situação educacional. Neste cenário, o fazer pedagógico precisa de espaço, de ações e de análise não planeada e improvisada, de desordem aparente.

Além das situações quotidianas de sala de aula, o fazer pedagógico necessita de espaço de atividade para a análise do não planeado, do inesperado, dos conflitos institucionais à vista. Portanto, tudo isto deve pressupor uma intensa atividade de equipa, dialógica e emancipatória, entre educandos e docentes. Pensamos também que toda a proposta educacional tem, no seu fazer, uma carga de intenções que agregam e organizam a sua prática, influenciando, de forma dinâmica e histórica, tanto as características do cenário sociocultural como as necessidades e possibilidades do momento. Esse facto pode ser observado nas noções teóricas e na consciência das atividades do dia a dia, num amalgar temporário que não admite que uma parte seja analisada sem haver uma referência total. Esse amalgar deve ser visto como um resumo interno das circunstâncias parciais do momento.

É importante reafirmar que o fazer pedagógico requer que o professor se adentre na dinâmica e no significado da prática, de modo a poder entender as ações educacionais do grupo de alunos. Observa-se que, e cada vez mais, a prática pedagógica necessita de ser aprovada, estabelecida a cada momento e a cada circunstância, conforme observou Certeau (1994). Este autor acredita que a existência nos poupa sempre, imaginando-se de várias formas não autorizadas, com movimentos táticos e estratégicos.

Ainda na esteira desta discussão, o fazer pedagógico inclui várias etapas, que vão desde o planificar até à sistematização da dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem, e até ao caminhar no meio de procedimentos que acontecem para além dela, de modo a assegurar a aprendizagem de conteúdos e de ações que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do educando. Por meio desse processo, criam-se nos alunos os mecanismos de mobilização dos seus saberes anteriores, construídos em outros contextos educacionais.

O docente, no decorrer das suas atividades pedagogicamente estruturadas, poderá conhecer e recolher, como ingredientes de ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros universos, de outras lógicas, para incorporar na qualidade do seu modelo de ensino e na ampliação daquilo que se considera importante para o momento pedagógico dos alunos.

CAPÍTULO 6: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

6.1 Análise crítica do projeto pedagógico

O Projeto Pedagógico (PP) é o componente do planejamento escolar exigido, por lei, no Brasil a todas as escolas públicas e particulares do território nacional. A sua prescrição, atualmente, encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cuja redação delinea: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica” (LDBEN, n.º 9394/96, art.º 12).

Uma breve retrospectiva pode ser feita em relação aos Projetos Pedagógicos dos Centros de Ensino Benedito Leite e Liceu Maranhense, instituições públicas localizadas no centro da capital maranhense, São Luís. Estes documentos contêm um diagnóstico referente aos respectivos centros de ensino, sendo produto de uma discussão coletiva que envolveu todos os docentes e discentes destas escolas durante o ano letivo.

Alguns estudos empenham-se em definir o projeto pedagógico (apresentado no artigo 14, inciso I, da Lei n.º 9.394/96) como elaboração de uma proposta pedagógica da escola pelos profissionais da educação com a participação da comunidade, através dos seus representantes em órgãos colegiados, delineando aspectos significativos para um processo de gestão democrática. Ainda que o texto legal se refira ao projeto pedagógico, alguns autores, como Rios (1982), Marques (1990), Alves (1992), Gadotti (1994), Veiga e Carvalho (1994), Veiga (2001) e Vasconcellos (2002), acreditam que se enfatiza a dimensão política, incluindo o adjetivo à denominação. O político e o pedagógico são dimensões indissociáveis, porque propiciam a vivência democrática necessária à participação de todos os membros da comunidade escolar.

Desta forma, é imprescindível o esforço coletivo para a seleção de valores coletivos a serem consolidados, buscando os pressupostos teóricos e metodológicos que irão permear o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art.º 2º da Lei n.º 9.394/96).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural (Brasil, 2001) referem que os elementos da cultura local devem estar presentes na educação básica, a fim de formar um cidadão conhecedor das suas raízes culturais. São muitos os que desconhecem os elementos formadores da sua própria cultura. Diversas vezes, o indivíduo não se reconhece enquanto sujeito da sua própria cultura. Formar

uma identidade não é apenas voltar-se para o ser nacional. Cada local tem a sua particularidade, cada pessoa tem a sua realidade, o que torna, de facto, cada cidadão único.

Manifestações de cultura são elementos fundamentais para a formação do cidadão. Desta forma, os gestores da educação e os docentes devem favorecer ações de valorização do conhecimento, de experiências e vivências culturais locais nos espaços escolares, em vez de se focarem apenas no nacionalismo.

Refletindo sobre a função social da educação, sobre o valor formativo e simbólico que a instituição Escola sempre representou para as sociedades, e ainda sobre os ideais dialéticos, construtivistas e sócio-históricos que regem a escola contemporânea, compreende-se, cada vez mais, a importância do papel da educação no desenvolvimento dos seres humanos. Esta conceção está baseada no desenvolvimento integral das pessoas dentro de uma filosofia marxista, com enfoque construtivista e salientando a importância do contexto social e das relações estabelecidas, com o fim de se concretizar a formação do aprendiz na cidadania e para a cidadania. Essa construção advém da necessidade de as escolas construírem os seus próprios Projetos Pedagógicos.

Apesar de ser uma exigência normativa, o projeto pedagógico é, antes de tudo, um instrumento ideológico e político, que visa sobretudo a gestão dos resultados de aprendizagem através da projeção, da organização e do acompanhamento de todo o universo escolar. Como explica Betini (2005):

O projeto político-pedagógico mostra a visão macro do que a instituição escola pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas, como às funções administrativas. Portanto, o projeto político-pedagógico faz parte do planejamento e da gestão escolar. A questão principal do planejamento é, então, expressar a capacidade de se transferir o planejado para a ação. Assim sendo, compete ao projeto político-pedagógico a operacionalização do planejamento escolar, em um movimento constante de reflexão-ação-reflexão. (p.38)

Resulta daqui uma fusão entre o projeto pedagógico, o acompanhamento das ações, a avaliação e a utilização dos resultados com a participação e o envolvimento das pessoas, o coletivo da escola, o que pode levá-la a ser mais eficiente e eficaz. Daí a ênfase dada pelos mecanismos legais à escola democrática. Explica Veiga (2002) que o projeto pedagógico “é também um instrumento que identifica a escola como uma instituição social, voltada para a educação, portanto, com objetivos específicos para esse fim” (p.13).

Ao idealizarmos o projeto pedagógico, levamos em conta a realidade que circunda a Escola e as famílias dos alunos, pois, certamente, a realidade social dos estudantes afeta inexoravelmente a sua vida escolar. Por isso, os dados recolhidos devem contribuir para orientar todo o organismo escolar,

com o fim de tratar tais informações com a devida relevância, transformando-as em currículo, em objeto de planejamento e em potencial de aprendizagem.

Assim, tivemos o desafio de analisar o historial do CE Benedito Leite e do Centro de Ensino Liceu Maranhense, nomeadamente o valor histórico-cultural que construíram e que ainda representam na vida dos cidadãos da comunidade e lugares adjacentes. Dentro desta esfera, os Centros de Ensino são, sem dúvida, um forte elemento da identidade local.

Podemos constatar que as condições físicas e os recursos humanos disponíveis para a concretização deste projeto de pesquisa foram importantes.

Foram também estes fatores passíveis de metas e de planejamentos, de modo a orientar o nosso plano de ação, visando sempre uma melhoria significativa nos resultados deste estudo e buscando a excelência e o rigor num ensino de qualidade para a sociedade.

Ao longo deste processo, procuramos ir além das aparências, orientando a análise das discussões e os pontos em comum, pensando na gama de formações académicas, pessoais e sociais com que cada membro contribuiu para a construção do projeto pedagógico.

Na instituição de ensino, procurou-se criar um clima escolar que priorizasse a tolerância, o quotidiano escolar na cidadania e em prol dela, além da alta expectativa na aprendizagem dos alunos, pois acreditamos que todos podem aprender e que todos somos iguais nas diferenças, por isso precisamos de tratamentos pedagógicos específicos, bem planeados e acompanhados. O resultado desse estudo pode e deve ser acompanhado por avaliações processuais e de resultado.

6.2 Compreendendo o projeto pedagógico

O projeto pedagógico tem sido objeto de discussões por parte de estudantes, professores, pesquisadores e instituições educacionais a nível nacional, estadual e municipal, numa busca da melhoria constante da qualidade do ensino. Veiga (1995) sublinha que “a escola é o lugar de conceção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos”(p.1).

É importante que a escola assuma as suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem exclusivamente essa iniciativa, mas é também preciso que lhe deem as condições necessárias para levá-las adiante. Portanto, são necessárias cada vez mais parcerias entre a escola e o sistema de ensino.

Ressalta-se que um projeto pedagógico (PP), representa e evidencia sempre a intencionalidade na concretização do processo educativo desenvolvido em todos os níveis do sistema de ensino – central, intermediário e local. Portanto, destacam-se os seguintes desafios: a defesa de uma organização do trabalho pedagógico que revele os conflitos e as contradições a enfrentar e a necessidade de avaliação contínua das suas bases e fundamentos.

Integrada na proposta da Lei de gestão democrática, defendemos uma concepção de educação na sua perspectiva integral, que propicia a valorização e as aprendizagens de todos e de todas nas suas múltiplas dimensões, primando pela qualidade social, pelo acesso ao sistema de ensino e pela permanência com êxito, como um direito garantido de todo o cidadão e de toda a cidadã maranhense.

A proposta pedagógica é uma ferramenta de planejamento, de orientação e de construção de diretrizes para a rede pública de ensino do CE Benedito Leite e CE Liceu Maranhense e, como tal, requer que as políticas e as ações propostas sejam uma referência no trabalho desenvolvido para todas as instâncias.

Necessitamos compreender melhor o presente documento enquanto norteador dos projetos pedagógicos a construir coletivamente por todos os segmentos atuantes na comunidade de cada unidade escolar pesquisada, pautados pela perspectiva apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional n.º 9.394/96 – LDBEN, em que as unidades escolares, respeitando as normas e as propostas dos seus sistemas de ensino, têm a incumbência de elaborar e de executar as suas propostas pedagógicas dentro dos preceitos da gestão democrática.

Sublinha-se que é imprescindível planejar o desenvolvimento da escola para que as perspectivas adotadas sejam delineadas, propondo intervenções responsáveis e conscientes em prol da coletividade. Portanto, pressupõe-se que o projeto educacional possa atender às dimensões políticas e pedagógicas que lhe são atribuídas. Esta política traduz-se por uma ideia e uma ação que exprime uma visão do mundo, da sociedade, da educação, do profissional e do aluno que se deseja.

O projeto político-pedagógico (PPP), é uma busca de autoconhecimento e de conhecimento da realidade e do seu contexto. Planeá-lo requer encontrar na equipa da instituição de ensino respostas a uma série de questionamentos: Para quê? O quê? Quando? Como? Com o quê? Porquê? Com quem?

O projeto político-pedagógico deve nascer do chão da escola, da necessidade dos sujeitos que fazem parte do processo educativo; não deve haver qualquer tipo de convencimento ou mobilização para que trabalhem mais, antes de se proporcionar aos mesmos as condições necessárias para refletir e realizar o fazer pedagógico de forma consciente e coerente. Para que isso seja possível, há que se iniciar por um referencial teórico que dê fundamentação ao projeto. (Veiga e Resende, 1998, p.29)

Apesar de todos os esforços, o projeto político-pedagógico é um documento que evidencia a luta que se trava em busca de uma educação de qualidade e democrática, ajudando a consolidar a autonomia da escola e a continuidade das suas atividades. No entanto, e no respeitante aos investimentos realizados na educação, como afirma Veiga (1995), “a construção do projeto político-pedagógico requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório”(p.33).

Se este é o quadro de que dispomos relativamente à educação, também no que diz respeito ao PPP haverá a possibilidade de uma mudança nas atividades planeadas, sem que haja apenas a reprodução de um sistema e de uma escola, que, muitas vezes, é considerada uma fábrica montada, sustentada, demonstrando sintomas de alienação.

As explicações para este fenómeno são variadas. Além do cansaço pedagógico que perdura entre os educadores, estes factos não resultam de uma falta de investimento. Afirma-se claramente que tem havido um considerável investimento na educação nos últimos anos, considerando-se, cada vez mais, a importância de um momento histórico conquistado, bem como a possibilidade de os próprios educadores elaborarem o seu planeamento – o PPP das escolas – como um guia de referência para as suas ações. Portanto, estes não podem, de forma alguma, queixar-se de "receber pronto" mais um documento norteador da ação pedagógica, na medida em que o PPP permite a construção coletiva baseada naquilo que a instituição educativa possui de particular, levando em conta os seus limites, os recursos materiais e humanos, enfim, a sua biografia.

A este respeito, vale a pena destacar Veiga (1995) que refere o PPP como algo que permite a reorganização do saber-fazer, alterando as suas relações pessoais e de conhecimentos teóricos e práticos, construindo, dessa forma, experiências concretas, reais e sólidas da educação. É certo que isso requer um comprometimento coletivo e um compartilhar de responsabilidades, de maneira a que a escola alcance um desenvolvimento pleno em todos os aspetos do ser humano, reconhecendo e valorizando o professor, dando oportunidade ao desenvolvimento social dos alunos, tendo como pano de fundo a ampliação das atividades pedagógicas.

Ao mesmo tempo, o progresso político também pode permear o projeto da instituição de ensino. O fazer pedagógico tem sempre consequências políticas que precisam de ser encaradas pelos profissionais da escola envolvidos eficientemente, a fim de se atender às necessidades que a realidade apresenta e alcançar o desenvolvimento institucional. Por último, esse entendimento faz-se necessário para a transformação dos processos que se desenvolvem no âmbito educacional, tanto de carácter pedagógico, quanto de carácter administrativo.

Com efeito, as componentes administrativas necessitam de ser repensadas e transformadas no contexto educacional e isso não é apenas uma tarefa da gestão e dos seus coordenadores. Compete a todos a organização da instituição de ensino para a realização daquilo que é discutido e planeado.

Esta necessidade já tinha sido mencionada como incontornável em algumas das avaliações levadas a cabo no âmbito de programas estruturais. Mudar a ação é a ideia-chave do processo. Isto faz-se criando, transformando, incrementando novas formas de pensar e de agir, aproveitando o saber, a experiência, modificando-se. É uma ousadia que se propõe aos professores, educandos, funcionários e demais colaboradores do processo educacional.

Para além destes domínios de atividade, geridos na própria escola, de dentro para fora, num processo dinâmico, flexível e acima de tudo autocrítico, tem-se como fim o reconhecimento dos limites e a sua superação.

Neste novo contexto, o PPP está tem sido visto como uma alternativa de reconhecimento da própria escola em relação aos seus limites, avanços, dificuldades, obstáculos e potencialidades concebidas no seu dia a dia. Veiga e Resende (1998) esclarecem:

Em relação ao projeto político-pedagógico, o fundamental é que a escola seja palco de inovação e investigação e torne-se autónoma por um referencial teórico-metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça o seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação. (p.31)

Para além destes domínios de atividade, a escola está em busca de uma autonomia que possa colocá-la num outro patamar dentro do panorama educacional e social, compreendendo-se, assim, em maior profundidade, a sociedade em que vive, o modo de produção em que se insere e o próprio sentido da transformação social. Tal como refere Paro (1998), analisando a natureza do trabalho pedagógico, podemos apresenta-lo da seguinte forma:

Trata-se da produção do saber, da cultura sem condições de separar-se de quem a concebe. A educação define-se, então, por uma forma de trabalho, o trabalho não material. O resgate dessa natureza seria a forma de garantir uma unicidade ao trabalho pedagógico, impedindo, assim, que o fazer da escola se torne algo estanque, improdutivo e totalmente esvaziado de sentido, fortalecendo a alienação das camadas menos favorecidas. (p.28)

Freitas (1995) argumenta que a natureza do trabalho pedagógico se define por um trabalho não material. Este trabalho, de acordo com o autor, deve ser a base que sustenta a especificidade da escola. Com efeito, isso significa dizer que o autor denomina as técnicas de ensino da escola como algo que não precisa de ser necessariamente enquadrado na categoria de trabalho não material.

Paro (1998) admite a impossibilidade da subordinação real do trabalho ao capital no processo de produção pedagógica. Independentemente das designações adotadas por Freitas (1995) e Paro (1998), estes autores admitem a possibilidade de a escola desenvolver uma organização pedagógica que contraponha o modelo de sociedade atual.

De facto, e como afirma Saviani (1991), ao expressar o seu conceito a respeito de educação e de política:

Uma análise, ainda que superficial, do fenómeno educativo nos revela que, diferentemente da prática política, a educação configura uma relação que se trava entre não antagónicos. [...]. Em se tratando da política ocorre o inverso. [...]. No jogo político se defrontam interesses e perspectivas mutuamente excludentes. Por isso em política o objetivo é vencer e não convencer. (p.92)

Para dar conta desta proposta, mobilizamos teoricamente um conjunto de contributos a partir do PPP. Este é uma conquista educacional e não deve constituir, para os atores envolvidos, um instrumento de escalada junto à estrutura de poder da Secretaria de Educação ou doutros órgãos, e, em última instância do próprio Estado. Dessa forma, o seu desempenho deve centrar-se, antes, na geração de políticas no seu próprio interior e na coordenação e avaliação de ações educativas que visem a totalidade da realidade educacional. No contexto restrito a este respeito, Libâneo (2004) diz-nos que o projeto pedagógico “deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola” (p.125), tendo em conta as características do instituído e do instituinte.

O projeto político-pedagógico é consequência de um processo vivo, através de uma construção participativa que envolva toda a comunidade escolar. A finalidade deste rico documento é uma excelente oportunidade de organizar o trabalho pedagógico da instituição, como bem aponta Vasconcellos (1995):

Um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. E uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição. (p.143)

De facto, sem este raciocínio, Veiga (1995), para além disso, afirma que o projeto pedagógico não é:

Um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Portanto, trata-se de um instrumento que permite clarificar a ação educativa da instituição educacional em sua totalidade. O projeto pedagógico tem como propósito a explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos, dos objetivos, do tipo de organização e das formas de implementação e de avaliação institucional. (pp.111-112)

Sendo certo que não podemos abster-nos de sonhar e de desejar, o PPP é um documento que deve ser construído por representantes da instituição educativa, conhecido e aberto à comunidade de modo geral. O PPP transcende o simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversificadas, pois é um instrumento do trabalho que indica um rumo, uma direção, e é elaborado com a participação de todos os funcionários da escola. O projeto pedagógico tem duas dimensões: uma dimensão política e uma dimensão pedagógica. Diríamos, portanto, como André (2001), que este projeto:

É político no sentido do compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade e é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. (p.189)

Como referem Veiga e Resende (1998), “é a dimensão que trata de definir as ações educativas da escola, visando à efetivação de seus propósitos e a sua intencionalidade” (p.12). Convém referir ainda Saviani (1991), que nos diz que a “dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (p.13). Saviani ilustra a concepção de um projeto pedagógico, o qual deve apresentar certas características:

- ser processo participativo de decisões;
- preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- explicitar o compromisso com a formação do cidadão. (Saviani, 1999, p.11)

O desempenho de um projeto pedagógico de qualidade deve constituir exemplo de boas práticas. Veiga (2001) apresenta algumas considerações a seguir:

- nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola;
- ser construído continuamente, pois como produto, é também processo. (p.12)

Nesta perspectiva, urge discutir a construção do projeto pedagógico e falar de um planejamento no contexto de um processo participativo, no qual o passo inicial é a elaboração do marco referencial, sendo este a luz que deverá iluminar a concepção das demais atividades.

6.3 Aspectos legais da LDBEN n.º 9.394/96

De modo a facilitar a leitura do estudo, Marx (1980) explica que projeto é “um resultado que já existia na imaginação do trabalhador” (p.20). Portanto, essas características são típicas do ser humano. Este é sempre modificável porque, ao sentir angústia diante da realidade, imediatamente surge a vontade de a transformar e, com isso, vem também o desejo de se modificar o projeto inicial. Dessa forma, podemos assegurar que o “projecto ” está diretamente ligado à necessidade, à esperança, à proposta ideal, à utopia. Neste contexto, a utopia será compreendida como o sonho possível de ser concretizado. Como pode ser evidenciado ainda, projetar significa coordenar as atividades para que o sonho possível – a utopia – se possa tornar realidade.

“No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Também tem como aceção: plano, intento, desígnio, empresa, empreendimento. É a redação provisória de lei, um plano geral de edificação” (Ferreira, 1975, p.1144).

Ao idealizarmos os projetos das nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Apresentamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. Antevemos, assim, um futuro diferente do presente. Nas palavras de Gadotti (1994):

Todo projeto supõe ruturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas ruturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (p.579)

A LDBEN (Lei n.º 9394/96), no seu art.º 12 § I, art.º 13 § I, e no art.º 14 § I e II, estabelece a orientação legal de confiar à escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar o seu projeto pedagógico. A legislação define normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios estabelecidos pelo art.º 14:

- Participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes.

Ressalta-se que a participação dos professores e especialistas na elaboração do projeto pedagógico promove uma dimensão democrática na escola e, nessa perspetiva, as decisões não centralizadas no gestor cedem lugar a um processo de fortalecimento da função social e da dialética da escola, por meio de um trabalho coletivo entre todos os membros da instituição educativa.

Neste aspeto, destaca-se a descentralização da gestão educacional e o fortalecimento da autonomia da escola. Ao garantir-se a participação da sociedade na gestão, criou-se o Conselho Escolar, constituído desde novembro de 2009 com base na LDBEN (Lei n.º 9394/96), que regulamenta a “gestão democrática do ensino, garantida a participação dos representantes da comunidade”. O Conselho Escolar tem peso de decisão enquanto órgão máximo da instituição, tem carácter deliberativo, consultivo e normativo no referente a quaisquer assuntos relacionados com a escola.

Atualmente, o Conselho é formado pelo diretor, pelo supervisor/coordenador pedagógico e por professores representantes de cada série do ensino médio, por um servidor, um auxiliar de serviços gerais, dois pais e dois alunos maiores de 14 anos. O mandato da equipa eleita tem a duração de um ano, podendo ser prolongado por mais um ano.

O Conselho de Classe é um órgão colegial, de cariz decisório, presente no interior da organização escolar, responsável pelo processo de avaliação do desempenho pedagógico do aluno. Nesta perspetiva, de acordo com Rocha (1989), “os conselhos de classe têm a sua origem na França, por volta de 1945, surgidos pela necessidade de um trabalho interdisciplinar com classes experimentais”(p.19).

Face ao exposto, a implantação dos Conselhos de Classe no Brasil aconteceu, inicialmente, de maneira esparsa, em meados dos anos 50 do século passado. Influenciadas pelo ideário da Escola Nova, algumas escolas interessaram-se por desenvolver processos coletivos de avaliação da aprendizagem, de acordo com as abordagens formativas em processos contínuos de monitorização. Na década de 70, com o advento da Lei n.º 5692/71 e das propostas de organização de escola adotadas conforme o modelo MEC/USAID (Dalben, 1992), os Conselhos de Classe passaram a ser considerados órgãos oficiais de avaliação da aprendizagem dos estudantes, regulados pelos respetivos regulamentos das escolas.

Em suma, consideramos fundamental a autonomia da escola, que é o resultado da confluência de vários interesses onde se confronta diferentes detentores de influência, tanto interna quanto externa. É, portanto, uma construção político-social e, sendo assim, é um meio de a escola concretizar, em melhores condições, as suas intencionalidades. Referindo-nos ao Conselho Escolar, o Conselho de

Classe é uma instância criada para garantir a representatividade, a legitimidade e a continuidade das políticas educacionais.

A instituição escolar, no seu dia-a-dia, é um espaço de inúmeras e diversificadas ações, que estão em permanente processo de construção e de reconstrução. As práticas da gestão fazem parte da vida da escola, contribuindo para o desenvolvimento democrático e para a participação; por isso, a escola prioriza, na sua organização interna, encontros bimestrais para a execução de seus Conselhos de Classe, cujas decisões tomadas são partilhadas com o Conselho Escolar, com os pais e com cada aluno, respetivamente.

Procura-se garantir a participação direta de todos os professores que atuam nas séries do ensino médio que foram observadas, além de se priorizar a organização de forma disciplinar, estabelecendo uma “rede de relações”, isto é, o professor participa de vários conselhos, tendo a avaliação como foco para promover a discussão do processo didático no âmbito das dimensões: *ensinar, aprender, pesquisar e avaliar*.

Por outro lado, o Conselho de Classe é também um espaço interdisciplinar, uma vez que aglutina professores de diversas áreas curriculares. Assume um caráter deliberativo quando se refere ao processo didático. A avaliação desenvolvida ao longo do conselho de classe expressa os desejos da escola como um todo e no interior da sala de aula como avaliação do processo didático.

Apesar do esforço feito no sentido de definir o Conselho de Classe como um órgão colegial, presente na organização da escola, onde os professores das diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos ou os supervisores e orientadores educacionais, se reúnem para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos com que trabalham, existe o objetivo de tomar decisões sobre as ações pedagógicas a desenvolver nessas turmas, séries ou ciclos de estudos.

O sucesso da democracia no âmbito escolar foi parcial, pois favoreceu a participação de professores, pais, funcionários e alunos na gestão, por meio de órgãos colegiais como o Conselho Escolar, as associações de estudantes, a Caixa Escolar, o conselho de pais e mestres, os conselhos fiscais e outros.

Por outro lado, o princípio da gestão democrática ficou à mercê das diferentes interpretações, concepções de gestão e democracia, até mesmo porque a população desconhecia as mudanças implantadas no ensino naquele momento.

O Conselho de Classe também é visto como uma instância coletiva de avaliação, como um espaço da interdisciplinaridade e também como um excelente lugar para o exercício da participação, mediado

pelo diálogo que visa o envolvimento de todos no processo educativo da instituição. Estas considerações são confirmadas através das palavras de Oliveira (1997):

O processo de regulamentação do art.º 206 da Constituição Federal vem se transformando numa arena onde diferentes projetos disputam sua mais adequada interpretação. Por isso, a garantia de um artigo constitucional que estabelece a gestão democrática não é suficiente para a sua efetivação. A leitura que se faz dos termos gestão e democracia e, ainda mais, da combinação de ambos, varia conforme os projetos. (p.95)

Neste contexto, a gestão democrática, enquanto política, ganhou destaque em termos de legislação a partir da Constituição Federal de 1988, que a incorpora como um princípio do ensino público na forma da lei. Ressalve-se ainda que, muito antes disso, esta já era estudada e reivindicada por alguns segmentos da sociedade, por ser objeto de democratização devido ao momento histórico vivido pelo Brasil naquele momento e à saída de um período de governos militares totalitários com a esperança de viver uma verdadeira democracia.

Para Adrião e Camargo (2001), podemos destacar que todo o processo legislativo é permeado por diferentes tipos de interesses, sendo o seu resultado uma síntese dos conflitos gerados por tais embates. Referem ainda estes autores que na Constituição não foi diferente, como mencionamos no seu artigo 206. Ao analisarmos o texto da lei, podemos dizer que o princípio da gestão democrática apresentado tem como base o autoritarismo hierárquico próprio da centralização política, configurado não só na administração, mas também nas relações pedagógicas. Portanto, se a natureza da gestão não é democrática, ela apresentar-se-á, por exclusão de partes, autoritária.

No que diz respeito à formulação do texto da LDBEN acerca da gestão democrática no ensino público, percebemos que a mesma está vinculada à expressão na forma da Lei. Isso remete-nos para o facto de que a execução deste preceito dependerá de uma legislação complementar. Adrião e Camargo (2001) referem-se a isso nos seguintes termos:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e todas as demais expressões legais incumbidas da regulamentação constitucional definiriam o significado e os mecanismos para implementação de tal princípio. (p.74)

Desde então, e até agora, no Brasil (1996), a LDBEN (Lei n.º 9.394/96) contempla a gestão democrática do seguinte modo:

Art.º 3 - O ensino será ministrado de acordo com os princípios da Lei:

[...] VIII - gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

[...]

Artigo 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios;

I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes;

[...]

Art.º 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público. (Brasil, 1996, p.23)

Os artigos mencionados acima fazem valer a noção de que a participação popular, ou melhor, da comunidade escolar se restringia aos colegiados como forma de assegurar que os moldes ditados pelo Governo no seu plano de Educação Nacional seriam legitimados mesmo contrariando os princípios democráticos ressaltados naquele momento. A questão da autonomia, mencionada no artigo 15, é apresentada em dois âmbitos: pedagógico e administrativo. A esse respeito, Paro (2001) afirma:

É preciso, entretanto, estar atento para, com relação à autonomia administrativa, não confundir descentralização de poder com desconcentração de tarefas, e, no que concerne à gestão financeira, não identificar autonomia com abandono e privatização. A descentralização do poder dá-se na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público a sua participação efetiva, por si só, ou por seus representantes, nas tomadas de decisão [...] No que concerne a autonomia pedagógica [...] ela deve se fazer sobre bases mínimas de conteúdos curriculares, nacionalmente estabelecidos, não deixando os reais objetivos da educação escolar ao sabor de interesses meramente paroquiais deste ou daquele grupo na gestão da escola. (pp.83-84)

Devia haver uma maior preocupação com a autonomia, que, para ser concretizada, precisa de ser baseada numa compreensão democrática clara e sólida, compartilhada por todos os níveis de gestão, conforme defende Lück (2001). Isso é algo que excepcionalmente ainda desconhecemos em termos de educação brasileira, devido à rigidez do nosso sistema escolar, que não oferece espaço para que esta autonomia seja consolidada.

Do ponto de vista de Karling (1991), a autonomia tem por princípio o atendimento da necessidade e a orientação humana da liberdade e da independência que lhe garantem espaços e oportunidades para a iniciativa e para a criatividade, fatores impulsionadores de desenvolvimento.

Importa destacar que foram importantes as lutas dos segmentos populares para que o tema fosse contemplado na legislação, o que torna legítima a inclusão do termo “gestão democrática do ensino

público”, embora, na forma da Lei, seja o início de um processo de emancipação da Escola e a sua abertura para a autonomia.

No entanto, este desejo encontra-se ainda idealizado por Adrião e Camargo (2001):

A lei é antes de tudo uma síntese, um produto de embates. Portanto, ainda que represente um avanço, a simples presença no texto legal de quaisquer medidas democratizadoras não implica a sua execução. Eis parte da ambiguidade que acompanha as conquistas no plano da lei: as contradições entre o proposto e o implementado. (p.70)

Convém clarificar uma solução possível para o problema da centralização de poder nas mãos do gestor. De facto, e como afirma Paro (1999):

Uma solução que se pode imaginar para essa questão é a de dotar o Conselho de Escola de funções diretivas, semelhantes às que tem hoje o diretor. Dessa forma, o responsável último pela escola deixaria de ser o diretor, passando a ser o próprio Conselho, em corresponsabilidade com o diretor que dele também faz parte. A vantagem desse tipo de solução é que o conselho, como entidade coletiva, fica menos vulnerável, podendo tomar medidas mais ousadas, sem que uma pessoa, sozinha corra o risco de ser punida pelos escalões superiores. Supõe-se que, assim, o dirigente da escola (o Conselho) detenha maior legitimidade e maior força política, posto que represente todos os setores da escola. Seu poder de barganha e sua capacidade de pressão, para reivindicar benefícios para a escola, seriam, também, superiores ao do diretor isolado. (p.212)

De acordo com Paro (1999), esse Conselho seria responsável por “traçar as grandes metas educativas da escola, de planeamento em médio prazo e de fiscalização das ações do conselho diretivo” (p.213). Este mesmo autor refere que o conselho diretivo seria um colegiado formado por quatro coordenadores – administrativos, pedagógicos, financeiros e comunitários. Além das modificações na gestão, um aspeto preocupante é a fraca participação dos vários setores da escola e da comunidade nas reuniões do Conselho de Escola, principalmente entre os seus utilizadores. O autor afirma que é importante a disponibilização de condições mínimas de participação e de representação dos pais e responsáveis pelos alunos:

O convencimento dos pais à participação e a perceção, por parte deles, de vantagens em envolver-se com os assuntos escolares, fica muito mais fácil se há [...] uma política de abertura e democratização [...]. O Conselho de Escola deve servir bem a sua finalidade de representação dos diversos setores da escola para conceber, planejar e controlar a organização do trabalho escolar em consonância com seus objetivos e em cooperação com a direção da escola; e aí os pais, além dos demais setores, levam seus pleitos e colaboração por via de seus representantes. (Paro, 1999, p.216)

Não podemos deixar de acrescentar a este raciocínio que, hoje em dia, a formação de um conselho deliberativo apresenta-se de forma a retirar a centralidade da figura do gestor de escola. Consideramos que esta explicação assenta no que afirma Vietez (1996) sobre a autogestão/autoadministração, no seu sentido restrito, que se trata de um método de participação avançada, em que os trabalhadores não apenas influem na vida da organização, como eles próprios se tornam os responsáveis diretos e imediatos pela tomada de decisões da organização, ou seja, são eles mesmos os gerentes da organização.

CAPÍTULO 7: EDUCAÇÃO JESUÍTICA NO BRASIL

7.1 Educação jesuítica no Brasil (na era colonial portuguesa)

O Brasil colonial foi considerado a era em que aconteceu a abertura da expansão portuguesa, em 1550, até à chegada da Família Real em 1808, um período que tem provocado grandes debates contemporâneos e a percepção de algumas dificuldades, ou seja, das raízes culturais e económicas do país. Já de início deixamos claro que estamos dialogando sobre a educação dos jesuítas no Brasil e em São Luís do Maranhão.

Ailha do Maranhão, na sua ascendência, foi conquistada e habitada pelos franceses, apesar de pertencer por direito às duas Coroas: Portugal e Espanha, por meio das bulas pontifícias. Esta ilha do Maranhão permaneceu sob o controlo francês de 1611 a 1614, sendo denominada com um novo nome: ilha do Maranhão, que mais tarde foi nomeada São Luiz do Maranhão, em 1611, para agraciar o rei Luiz XIII.

Naquele ano, chegou o padre capuchinho Cláudio de Abbeville, com a missão de acompanhar La Ravardière, com atribuição de habitar a cidade de São Luiz do Maranhão, quando chegaram em 24 de junho de 1611. Neste ínterim, os soldados buscavam erguer o forte São Luiz na cidade de São Luiz do Maranhão. Os religiosos capuchinhos, denominados barbadinhos, logo de imediato começaram a catequisar os índios.

É importante salientar que os franceses foram vencidos pelos portugueses, e os religiosos capuchinhos também se retiraram, pois eram todos de nacionalidade francesa. Portanto, com os religiosos capuchinhos, após resistência, foram “consigo uns índios para Paris, onde se batizaram em público com grande solenidade” (Bettendorf, 1910, p.8). De modo geral, com a permanência da desocupação dos franceses da ilha do Maranhão, o rei Filipe III de Portugal (IV de Espanha) promulgou, por intermédio de carta régia datada de 13 de junho de 1621, a divisão administrativa do Brasil colonial, conquistou-se o Estado do Brasil e o Estado do Maranhão e este, finalmente, permaneceu sob o domínio do governo eclesiástico da Companhia de Jesus.

O Estado do Maranhão, devido à sua extensão territorial, possibilitava uma entrada mais rápida em Lisboa pela costa do Atlântico. Entretanto, permitiu as ocupações pelos franceses, como sublinhou Bettendorf:

A ideia da função de uma França Equatorial, concebida por Devaux, em 1604, aflagada por Henrique IV e tentada por Lavardière, em 1612, já não ia além da foz do Amazonas. Em 19 de

junho de 1697, Ferroles veio atacar a fortaleza de Macapá e atou sem resistência; mandou ocupar o parú, fazendo-a arrasar; e em cartas que Bettendorf reproduz, fez sciente ao governador que a França considerava sua e aquela região. A conquista foi ephemera: em 10 de julho, Francisco de Sousa Fundão, por ordem do governador, expelia os invasores (Bettendorf, 1910, p.49).

Já os holandeses se movimentaram pelo Nordeste nos anos de 1630 a 1654. O controlo holandês no Brasil colonial é mencionado por Américo Jacobina Lacombe, que explicou da seguinte forma: “esta ofensiva constituía a base do novo Brasil holandês que se formou ao norte do rio São Francisco e que em 1641 se completou com a conquista de Sergipe del Rey, ao sul, e do Maranhão, ao norte” (Serrão, 1979, p.107). Mais tarde, foram perseguidos, até deixarem o local, pelos portugueses que viviam naquela região. O Estado do Maranhão foi beneficiado devido à sua localização, por se encontrar no Atlântico, ou seja, o efeito das correntes marítimas possibilitou o acesso direto a Lisboa, pelo que as mercadorias e as correspondências chegavam de forma rápida à Coroa portuguesa.

Para Santos e Sousa (2004), o Estado do Brasil deixa de ser salutar, motivo pelo qual o Estado do Maranhão passou a ser a via principal de embarque e desembarque de materiais (cana de açúcar, cachaça, arroz, ouro, e demais produtos). Observa-se o quanto a Companhia de Jesus necessitava de mão de obra missionária para tomar conta da área concedida pelo Estado.

Informa-se ainda que as ocupações afetaram a Missão do Maranhão pelo facto de a Companhia de Jesus exercer os seus serviços em benefício do governo de Portugal, provocando os marinheiros de alguns missionários que desenvolviam algumas atividades na Missão.

Ora, a administração temporal e espiritual dos índios no Maranhão foi entregue aos franciscanos por intermédio de Fr. Cristóvão de Lisboa, que veio com a patente de Ofício da Comissão da Inquisição e Visitador Eclesiástico, imputado pelo governo filipino, após a saída dos franceses em 1615, que se encontrava sobre a tutela dos colonos portugueses.

Para Leite (1940), em relação a tudo isto, foi entregue aos frades franciscanos a missão do Maranhão:

05 de agosto de 1624 chegou o Fr. Cristóvão de Lisboa, que além de Superior dos gloriosos filhos de São Francisco trazia os ofícios de Comissão da Inquisição e Visitador Eclesiástico. E aos Franciscanos se entregou a administração temporal dos índios, que até então tinham Portugueses, ficando eles também com a administração espiritual. (p.52)

Conforme o alvará do Rei, era facultada aos franciscanos a influência religiosa, nomeadamente dos índios naquele Estado, ou seja, em relação à sua comunidade era importante o conhecimento do Evangelho para ter bons costumes, Fé e ser cristão em obediência a Deus, explicou Amorim:

Nos quais convém para plantarem nele nossa santa fé, introduzirem os bons costumes e doutrina cristã entre os gentios naturais da terra, e com seu bom exemplo encaminharem os novos povoadores do dito Estado a procederem na veneração do culto divino, de maneira que à sua imitação se disponham melhor e mais facilmente os novamente convertidos. E todos folgam abraçar a palavra do Santo Evangelho, e sujeitar-se à obediência da Santa Igreja Católica Romana, coisas tão particular obrigação minha, e que principalmente, e primeiro que as outras comodidades temporais e da Coroa, é minha a vontade que tenho lugar, e se exercitarem, pois foram o primeiro intento com que a tanto custo de minha fazenda mandei conquistar aquele Estado, e lançar dele os Hereges que o iam influenciar, e povoá-lo de meus vassalos. (Amorim, 2011, p.140)

Ora, o jesuíta Luiz Figueira (1575-1643), natural de Almodôvar, no Alentejo, filho de Diogo Rodrigues (pai) e Mayor Revet (mãe), ingressou na Congregação de Jesus na Cidade de Évora, a qual recrutava uma boa parte dos rapazes da comunidade local, no dia 22 de janeiro de 1592, com idade entre os 16 e os 18 anos. As suas convicções, através dos livros e letras, foram logo compreendidas pelos membros da comunidade dos jesuítas e Luiz Figueira começou a frequentar a Universidade de Évora em 1592, onde estudou Humanidades, Filosofia, Teologia. Foi ordenado padre da Companhia de Jesus ainda em 1602 e, neste mesmo ano, tiveram de regressar para a colónia portuguesa no Brasil.

Entende-se que os jesuítas, com o seu projeto educacional, e os portugueses que vieram para a colónia brasileira em busca de riquezas, tenham tido um papel importante na formação de um carácter social, burocrático e produtivo da sociedade que estava sendo formada. É por isso que partimos desse princípio de que o fenómeno educacional não é um efeito independente e autónomo da atualidade social de um determinado período histórico. É importante observar o projeto jesuítico, considerando-se o desenvolvimento social e produtivo da era colonial.

Portanto, o projeto educacional apresentado pelos padres jesuítas, que desejava formar um modelo de homem, idealizado nos princípios escolásticos, era compatível com a realidade e aspirações de uma sociedade em desenvolvimento no primeiro período colonial no país. Conforme argumentámos, para os objetivos do projeto português de colonização das terras brasileiras, a Coroa portuguesa teve a participação da Companhia de Jesus, como demonstram os autores Leite (1965), Azevedo (1976) e Ribeiro (1998). O principal desejo do rei D. João III, ao mandar os jesuítas para a colónia brasileira – o parecer partiu do conselho de Diogo de Gouveia – era o de catequisar os indígenas na fé católica, por intermédio da *catequese e do ensino de ler e escrever português*. Para Raymond,

A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé. (Raymond, 1998, p.43)

Com tudo isso, a Companhia de Jesus tornou-se uma congregação religiosa muito importante naquele período, em função dos seus princípios fundamentais, que miravam a busca da competência humana via Palavra de Deus e o desejo dos homens; respeito absoluto e sem limites aos superiores; a disciplina era rigorosa e firme; a ordem era apoiada nos princípios militares; e valorizava a aptidão pessoal dos seus pares. É importante ressaltar que os jesuítas se expandiram muito nas primeiras décadas da sua formação, um crescimento apontado pela Companhia, que, já em 1856, contavam com aproximadamente mil religiosos e, em 1606, esse número ascende a 13 mil membros.

7.2 Projeto educacional dos jesuítas

Como pode ser percebido, a Companhia de Jesus é uma ordem religiosa da Igreja Católica, que nasceu na Europa no ano de 1540, fundada por Inácio de Loyola. É formada por padres denominados jesuítas, que tinham como finalidade catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus. Os objetivos da Ordem eram estabelecidos da seguinte forma: a) a busca da perfeição humana por meio da Palavra de Deus e a vontade dos homens; b) a obediência absoluta e sem limites aos superiores; c) a disciplina severa e rígida; d) a hierarquia era baseada na estrutura militar; e) a valorização da aptidão pessoal de seus membros. Portanto, foram esses objetivos básicos, estritamente aceites e desenvolvidos pelos jesuítas, que possibilitaram à Companhia de Jesus uma grande congregação.

Note-se, entretanto, que, com a conquista das terras da América pelos portugueses e espanhóis, o programa de atividade apostólica e pedagógica da Província Portuguesa da Companhia de Jesus foi desenvolvido e seguido em outras localidades como modelo, com a finalidade de semear a Palavra de Deus entre os povos indígenas. Com efeito, o projeto educacional dos jesuítas estava submisso ao projeto português para o Brasil. Continha autonomia e teve participação importante. Permitiu ao governo português que alcançasse os seus objetivos no processo de colonização brasileiro, ou seja, estabelecendo o patamar da educação colonial brasileira. A este respeito, Rodrigues sublinhou-o da seguinte forma:

Toda a Companhia de Jesus é, não há dúvida, por sua instituição, uma ordem eminentemente apostólica, e a ação de seu apostolado estende-se até aos países dos infiéis, como expressamente se declara na sua lei fundamental, aprovada pelos Papas Paulo e Júlio, ambos terceiros de nome, e nas *Constituições Ignacianas*. Mas a parte da mesma Companhia em Portugal se estabeleceu e tão largamente se expandiu, teve sempre, desde sua fundação e primeiros labores, feição particular e aspirações ardentes para o apostolado das nações pagãs. (Rodrigues, 1931, p.517)

Com o seu desenvolvimento, a Província Portuguesa da Companhia de Jesus comentava cuidadosamente as suas conquistas juntamente com os seus evangelizadores, “quando chegava cada ano o momento de serem escolhidos os que se haviam de embarcar nas ribeiras do Tejo, e seguir com o rumo no Oriente ou no Ocidente à busca de palmas para Deus e para o céu” (Rodrigues, 1931, p.520). Podemos dizer que os padres da Província Portuguesa da Companhia de Jesus atuavam na evangelização cristã e na conversão da população indígena: Índia, Molucas, Japão, China, África e todo o território brasileiro.

Com essa proposta, seguir para lugares distantes e diversos exigia da Companhia de Jesus alguns esforços apostólicos. Nos países conquistados, os seus representantes (padres) deveriam pregar a Palavra de Deus. Autores como Rodrigues (1931); Alden (1996); Bloch; Sigelman; Kapeller (1972) eram mais vastos os âmbitos de sua obra. Neste cenário, ofereceram um ensino direcionado para os jovens em várias instituições espalhadas pelo mundo; cultivaram a cultura, com habilidade em comunicar com os povos indígenas; estudaram as regiões e os conhecimentos etnológicos nos lugares onde pregavam o Evangelho; colaboraram com o progresso através de avanços nos estudos de História e em todos os ramos do conhecimento, bem como na riqueza da literatura, propagados pelos meios de comunicação do país ou nas bibliotecas universais.

Pode perceber-se ainda que no projeto educacional jesuítico não figurava apenas um plano de catequização, mas um lineamento mais justo e de mudanças sociais, com o intuito de adequar algumas transformações essenciais na educação e cultura indígenas no país. Ressalta-se, ainda, que era um modelo que propunha algumas mudanças sociais, tinha como finalidade adaptar e executar algumas ações profundas na cultura indígena brasileira. Teixeira Soares (1961, p.142) explicou que a Companhia de Jesus nasceu como “uma explosão de pensamento religioso transvertido ao campo das atividades práticas. Refazer o homem, infundir-lhe espírito novo, arquetipá-lo em finalidades sociais e religiosas foi a ação da Ordem”.

Pode ser percebido exatamente que o projeto jesuítico para o Brasil-colônia, apesar de ter conseguido executar os seus objetivos, foi sendo realizado gradativamente com a participação dos seus pares, com muitas dificuldades, pois era o início de uma nova era na comunidade. As ações de catequese e a conversão do índio ao cristianismo, motivo de partida dos jesuítas para a colônia brasileira, propunha mudanças indígenas em “homem civilizado”, seguindo exemplos culturais e sociais dos países europeus do século XVI, e a decorrente construção de uma “nova sociedade”.

Ora, as preocupações com a formação dos povos indígenas – para os tornar homens educados – justifica-se pela necessidade em incorporar o índio ao mundo burguês, à “nova relação social” e ao “novo modo de produção”. Neste contexto, havia uma preocupação em inculcar no índio o hábito do trabalho, pelo produtivo, em detrimento ao ócio e ao improdutivo.

Para Azevedo (1976), o desempenho dos padres jesuítas em terras brasileiras pode ser apresentado da seguinte forma: a) considerando o primeiro século de atividades dos padres jesuítas, foi um período de acomodação e elaboração das suas ações de catequese e de transformações indígenas para aproximação aos comportamentos dos brancos; b) já o segundo século foi o de atuação dos padres jesuítas e de grandes mudanças no sistema educacional implantado naquele período.

Com efeito, este sentido demonstra um outro modelo utilizado pelos europeus, o de “dominadores e colonizados”. A congregação dos padres jesuítas, naquele século, tinha uma ideia sobre a população indígena que os definia como sendo “admissível e atenciosos”. Entretanto, a sua forma de vida e os seus hábitos foram a justificação encontrada para serem considerados diferentes.

Pode perceber-se, no segundo momento, que os povos nativos passam a ser encarados pela congregação dos jesuítas como obstáculo para desenvolverem as suas atividades educacionais, a catequese. Por não se adaptarem às condições das atividades, que eram muitas vezes difíceis para o seu cotidiano, destinadas à concentração e não mais à sua sobrevivência, ficando dependentes, foram abandonados. Porém, as ações voltaram-se para os povoados (aldeias).

E, ao fazerem isso, os jesuítas idealizaram um modelo de homem: aquele homem simples, puro, cristão e liberto de todos os males (pecados) e do universo reacionário, que encontravam nos padres jesuítas a possibilidade de ser aquele homem ingênuo, descoberto em terras brasileiras. Com efeito, as missivas jesuíticas, documento em que se descrevem as inquietações, as pobreza e as atividades desenvolvidas pela Congregação de Jesus, nomeadamente as suas ações de catequese, ainda estimularam os povos indígenas à preocupação burguesa com o labor opimo (produtivo).

Ressalta-se que os primeiros padres jesuítas pisaram solo brasileiro em março de 1549, no mesmo período em que desembarcou o governador-geral Tomé de Sousa. Toda a comitiva era comandada pelo padre Manuel da Nóbrega, que se tornou o primeiro provincial com a criação da Província Jesuítica brasileira em 1553. Manteve-se à frente da Província Jesuítica durante 1549-1559. Foi substituído por Luís de Grã durante o período de 1559-1569.

O padre Manuel da Nóbrega e os demais membros da Companhia de Jesus criaram, na Bahia, a primeira “escola de ler e escrever” do Brasil, em agosto de 1549. Sublinha-o Mattos da seguinte forma:

Portugal, que até então vivera imerso na atmosfera medieval e ocupado com as intermináveis guerras santas contra os invasores mouriscos e guerras defensivas contra os espanhóis, começava apenas a despertar para a nova cultura da Renascença. Sem tradições educativas, o seu sistema escolar começava a esboçar-se mui vagamente apenas.

O analfabetismo dominava não somente as massas populares e a pequena burguesia, mas se estendia até à alta nobreza e à família real. Saber ler e escrever era privilégio de poucos, na maioria confinados à classe sacerdotal e à alta administração pública.

É bem verdade que os mosteiros e as catedrais eram quase que os únicos asilos das letras, tanto sagradas como profanas; mas sua atuação era modesta e restrita à satisfação de suas necessidades internas; não tinham a consciência de estar cumprindo uma missão social. (Mattos, 1958, pp.37-38)

Nesse caso, oposto a tudo isso, conseguimos pensar que, em alguns países da Europa, naquele período, ainda não existia um programa direcionado para a educação que pudesse fortalecer as suas ações. Aquele mesmo autor explica-o da seguinte forma:

Se o sistema escolar português de 1549 era, como acabamos de ver, ainda diminuto e embrionário, nem por isso diríamos que Portugal estava nesse ponto em grande atraso em relação à maior parte dos países da Europa. A situação era mais ou menos a mesma na Espanha, no sul da Itália, na Bélgica, Holanda, Inglaterra, Irlanda, Países Escandinavos, Polónia, Rússia e nos Balcãs.

O ideal democrático de uma rede escolar para toda a massa da população ainda não começara a materializar-se, previsto apenas vagamente pelos devaneios utópicos de Thomas Morus e Campanella.

Quanto a planos e tentativas de organização de um escolar extensivo a toda a população, abrangendo todos os graus de instrução como o entendemos modernamente, apenas começavam a surgir por essa época as primeiras ideias com Luthero e Sturm na Alemanha (1536), Calvino em Genebra (1538), Santo Inácio de Loyola (1540) e o Concílio de Trento (1545), em função da tremenda luta religiosa que desde 1517 abalava a Europa. Esse sistema escolar em gestação seria um recurso estratégico nessa luta e, como tal, começava a ser discutido e ensaiado na Alemanha, França, Suíça, e norte da Itália. (Mattos, 1958, pp.41-42)

Note-se que, ao chegar ao Brasil, o padre Manuel da Nóbrega fez a escolha dos seus colaboradores para desenvolverem algumas atividades importantes. Sobretudo no que se refere às indicações e às responsabilidades de cada um dos eleitos, foi elaborado o primeiro *status ou catálogo da missão brasileira*. Nesse caso, foi aplicada uma técnica de ensino para fazer a mudança dos povos indígenas para a religião católica. Mas uma pergunta se impunha: de que maneira os padres jesuítas iriam semear a Palavra de Deus, se tinham dificuldades em compreendê-los?

Como podemos perceber, e no âmbito dos estudos elaborados pelo padre Manuel da Nóbrega, o ensino constituiu-se em dois momentos: a) no primeiro momento, considera-se o ensino dos estudos elementares, elaborado através dos ensinamentos de português, dos ensinamentos da doutrina cristã e

da alfabetização. Já no segundo momento, de acordo com o processo de aprendizagem elaborado por Manuel da Nóbrega, o educando tinha a oportunidade de escolher entre o ensino profissionalizante e o ensino médio, já que as suas aptidões e méritos deveriam refletir-se durante o ensino básico (ensino primário). Porém, a modalidade de ensino apresentada pela comunidade dos padres jesuítas tinha como pano de fundo promover aqueles alunos que se realçassem durante os seus estudos da gramática latina. Para isso, promoviam algumas viagens como prémio para estes conhecerem as grandes instituições de ensino da Congregação dos Padres Jesuítas, em Coimbra e na Espanha.

Ora, a técnica utilizada pelo padre Manuel da Nóbrega na conversão dos índios, naquele período, foi a criação das aldeias de evangelização, que se encontravam nas proximidades das vilas e cidades portuguesas. Portanto, aquelas comunidades eram habitadas pelos padres jesuítas e também pelos indígenas a serem catequisados. Com esta estratégia, os jesuítas desejavam alcançar alguns resultados:

- Objetivo doutrinário – visavatransmitir a religião e a prática cristã aos índios;
- Objetivo económico – pretendia-se instituir o hábito do trabalho como princípio fundamental na formação da sociedade brasileira;
- Objetivo político – intentava-se utilizar os índios convertidos contra os ataques dos indígenas selvagens, ou seja, dos inimigos externos.

Alguns padres jesuítas foram beneficiados ao embarcarem na ribeira do Tejo para seguir rumo ao Ocidente. Os seis padres – Manuel da Nóbrega (1517-1570), João de Aspiculeta (o primeiro que se habilitou a ensinar a língua indígena), António Pires, Leonardo Nunes, Vicente Rodrigues e do Irmão Diogo Jácome – todos eram de grande virtude para pregar a Palavra de Deus às comunidades indígenas. Junto com os padres jesuítas, seguiu o primeiro governador-geral, Tomé de Sousa (1549-1553) – nobre e experiente nas batalhas de África e Índia – submisso ao D. João III (1521-1557), com a finalidade de criar a sede do governo central, localizada na Bahia, em Salvador. Foi lá que os jesuítas começaram “a grande obra de evangelização das intensas terras, e cimentaram com seus suores os fundamentos da grande colónia e futura nação brasileira” (Rodrigues, 1931, p.540). De acordo com Alden:

Em 29 de março de 1549, cinco e meio meses antes de Xavier pisar em terra, em Kagoshima, os primeiros membros de sua ordem alcançaram o novo mundo e navegaram a Baía de Todos os Santos. Portugal reivindicou o território do Brasil, que tinha sido descoberto em sua segunda expedição limite a Índia em 1500, mas não tentou sua ocupação formal até a década de 1530, quando a Coroa confia a ocupação, defesa e exploração de segmentos do litoral para grupo de capitães-donatários. Seus objetivos eram para facilitar o desenvolvimento agrícola da colónia de Portugal e negá-lo aos rivais franceses. (Alden, 1996, p.71)

Caracterizando este cenário, as concepções de Bloch, Sigelman e Kapeller (1972) apontam que o interesse de Portugal em colonizar seria para evitar a permanência dos franceses na costa brasileira devido à exploração do pau-brasil. Ao chegarem ao Brasil, em 1551, novos padres da Companhia de Jesus, vindos de Lisboa, traziam consigo um grupo de 20 meninos órfãos de Lisboa, treinados para colaborar nas funções e auxiliarem os padres na sua obra de catequese. Neste cenário, logo que desembarcaram, foram divididos e mandados para as instituições de ensino da Companhia de Jesus em terras brasileiras. Ora, ainda naquele mesmo ano, a escola da Bahia passou por algumas modificações para ser o Colégio dos Meninos de Jesus.

O padre Manuel da Nóbrega era visto como o grande defensor dos povos indígenas. Durante a sua permanência à frente da Companhia de Jesus em terras brasileiras, a sua participação foi ativa no modelo de colonização e evangelização dos índios. Competia-lhe participar ativamente da criação da aldeia de Piratininga (1553), ao retornar para São Paulo, no Colégio de São Paulo (1554), e mais tarde para a cidade do Rio de Janeiro, em 1565. Portanto, o seu maior legado foi no âmbito educativo, sendo a sua participação ainda maior. Soba sua direção, foram criadas mais cinco instituições de ensino elementar: em Porto Seguro, Ilhéus, Espírito Santo, São Vicente e São Paulo e Piratininga, e mais três colégios: no Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia.

Ainda neste contexto, a fundação da aldeia de Piratininga representa um facto muito importante das atividades jesuítas na colónia brasileira. A sua localização contribuiu para se tornar mais do que um núcleo de doutrinação, pois constituía um centro irradiador e habitado. Nesse caso, a fundação de Piratininga, na data de 25 de janeiro de 1554, somente se concretizou devido a algumas discussões do padre Manuel da Nóbrega com a administração de Sousa, que restringiu a colonização apenas ao litoral da colónia, impedindo dessa forma, o povoamento da aldeia.

Em 13 de julho de 1553, chega à Bahia uma nova equipa de padres jesuítas – o terceiro grupo a desembarcar no Brasil –, composto por seis padres sob a responsabilidade de Luiz de Grã. Note-se que Vicente Rodrigues (1528-1600), vulgo Vicente Rijo, nasceu em Sacavém, Portugal, e era irmão do ministro do Colégio das Artes de Coimbra, o padre Jorge Rijo. Principiou em Coimbra aos 17 anos na Companhia de Jesus, onde fez o seu noviciado.

Com 21 anos de idade e estando ainda na Bahia, foi designado pelo padre Manuel da Nóbrega para catequizar, ensinar a ler e escrever aos jovens índios, sendo o primeiro docente a desenvolver as suas atividades pedagógicas nos colégios brasileiros, no Colégio da Bahia. Durante quatorze anos, exerceu

asua missão com ótimos resultados.O padre Vicente Rijo teve de ser transferido, por motivos de saúde, para Porto Seguro na Bahia.

Já em 1553, o padre Manuel da Nóbrega se recolheu nas capitanias do Sul do Brasil e convidou o padre Vicente Rijo para superior interino do Colégio da Bahia. Por volta do ano de 1554, devolveu provisoriamente a administração do Colégio da Bahia aos padres da Companhia de Jesus António Blasques e José de Anchieta, que seguiram com mais onze padres jesuítas para São Vicente, com a finalidade de criar um novo Colégio de São Paulo de Piratininga. Durante sete anos de atividades de catequese no Colégio de São Paulo de Piratininga, Vicente Rijo, eleito superior da Ordem, aí permaneceu até 1753, quando foi designado para o Colégio da Bahia.

Até àquele ano de 1553, o padre Manuel da Nóbrega fez algumas visitas após o seu recolhimento em São Vicente. Trouxe consigo quatro órfãos de Lisboa para participarem das atividades de catequese. Ainda em fevereiro do mesmo ano, o recolhimento passou a denominar-se Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente. Portanto, o Colégio proporcionava aos seus educandos, internos e externos (tinha aproximadamente cem alunos matriculados), além do ensino de 1.º grau, primário,também o ensino secundário, voltado para a arte. Mattos comenta da seguinte forma:

Em síntese, o Colégio do Meninos de Jesus de São Vicente foi a instituição educacional que melhor se desenvolveu nessa fase pioneira da educação no Brasil e serviu para pôr em evidência as ricas possibilidades do primitivo plano educacional esboçado por D. João III no Regimento de 1548. (Mattos, 1558, p.75)

Pode ser percebido que as instituições da Bahia e de São Vicente foram as mais próximas da Companhia de Jesus. Informa-se ainda que os padres jesuítas criaram escolas no estado do Espírito Santo (padre Afonso Braz) e em Porto Seguro (padre João de Azpicuelta Navarro). O apoio e a proteção na metrópole para que o Padre Manoel da Nóbrega desenvolvesse suas ações na Colônia brasileira eram proporcionadas pelo Padre Mestre Simão Rodrigues¹.

Em 1552,após algumas discussões com o padre Inácio de Loyola, o padre Mestre Simão Rodrigues foi substituído no cargo de provincial de Portugal pelo padre Diogo Mirão e encaminhado para o reino de Aragão. Com efeito, este acontecimento provocou um desligamento de alguns padres da Companhia de Jesus e a elevação de apoio do provincial de Portugal à política dos recolhimentos do padre Manuel da Nóbrega no Brasil. A este respeito Mattos explica o seguinte:

¹ Padre Mestre Simão Rodrigues foi o criador e primeiro Provincial da Companhia de Jesus em Portugal e confessor predileto de D. João III, motivo pelo o qual tinha apoio do governante. Em 1553 retorna a Portugal, mais foi proibido de ficar por Inácio de Loyola, sendo exilado em Roma durante vinte anos. Apenas conseguiu voltar para Portugal em 1579, quando veio a óbito.

Além da crise interna no seio da própria Companhia de Jesus, resultante dos próprios acontecimentos havidos entre Santo Inácio de Loyola e Simão Rodrigues, sob cuja inspiração se concebera e se incentivara a política dos recolhimentos e das confrarias dos meninos, outra razão havia, mais profunda e decisiva, determinando esta mudança de orientação. Era que as novas Constituições da Companhia de Jesus proibiam a manutenção de internatos para educandos leigos, que não fossem candidatos com vocação religiosa para ingressar nas fileiras militantes da Companhia. (Mattos, 1958, p.119)

Com efeito, o novo provincial da Companhia de Jesus em Portugal, o padre Diogo Mirão, com ideias contrárias às do seu antecessor, logo apresentou uma nova estratégia de trabalho para a Companhia de Jesus e, com ela, uma política diferenciada, como aponta Mattos:

Além disso, o exemplar desprendimento apostólico, implícito na política de fundar confrarias de escolares com autonomia financeira e administrativa sobre bens temporais, não se enquadrava com a nova orientação dada por Mirão à Companhia na metrópole. (Mattos, 1958, p.105)

Com efeito, os três defensores foram essenciais para a implementação da nova política educativa do padre Manuel da Nóbrega – D. João III, Mestre Simão Rodrigues e o Tomé de Sousa. Logo que perdeu os seus apoiantes, apareceram quatro novos adversários: padre Diogo Mirão, Luiz de Grã, o bispo Dom Pedro Sardinha e D. Duarte da Costa.

No ano de 1556, foi promulgada, no Brasil, a nova constituição da Companhia de Jesus, facto que desencadeou uma grande perda para o padre Manuel da Nóbrega na sua luta contra a nova política provincial de Portugal. As novas regulamentações da constituição trouxeram algumas proibições, como a manutenção de internatos para alunos leigos que não fossem candidatos da Companhia de Jesus.

7.3 O método de ensino dos padres jesuítas – a *Ratio Studiorum*

Dada a importância social do papel dos jesuítas na educação brasileira na era do domínio português, é essencial perceber os fatores históricos do nascimento da pedagogia por eles estabelecida. A este respeito, Kolvenbach (1998) explicou que as contribuições dos padres jesuítas para o processo educacional foram um dos principais pilares que asseguraram a permanência da Companhia de Jesus por três séculos na evangelização, ensino e educação: “num contexto religioso tão intrincado como o da Europa Central do século XVI, existia aliás um motivo adicional para a criação de colégios. A educação da juventude constituía a encruzilhada a partir da qual se definiria o futuro religioso de muitos países” (Kolvenbach, 1998, p.1).

Ora, o contexto religioso, ligado à educação da juventude, possibilitou o progresso de algumas ações “à Ordem inaciana, bem como a todo o mundo eclesiástico, cabia essencialmente, a seu ver, incrementar, e não diminuir, estas escolas e com isso alargar os conhecimentos a um leque maior de pessoas” (Santos, 2014, p.140). O modelo educacional historicamente estabelecido com o projeto educacional ganhou força, sem nunca exceder as suas expectativas nas instituições ligadas à Companhia de Jesus. Os jesuítas desenvolveram um papel fundamental no fortalecimento e na consolidação do desenvolvimento da fé católica em várias partes do mundo (Kolvenbach, 1998).

É importante saber que a Companhia de Jesus surgiu em 1540, fundada pelo padre Inácio de Loyola, com o objetivo de “aperfeiçoar as almas na vida e na doutrina cristãs, e para a propagação da fé” (Constituição da Companhia de Jesus, 2004, p.29). Após a Reforma Protestante, a Igreja Católica, na sua Contra-reforma, aproveitou a Companhia de Jesus para finalidades pedagógicas. Os jesuítas desenvolviam um modelo de educação através do ensino de aptidão escolar, para impossibilitar o crescimento do protestantismo e manter a posição da Igreja Católica. Portanto, os jesuítas catequisaram, evangelizaram, confessaram e, através das suas ações, mostraram como fazer para o Homem alcançar o Reino dos Céus.

Constavamdo projeto educacional da Companhia de Jesus, datado de 1599, as alterações contidas na *Ratio atque Instituto Studiorum Societatislesu*, denominada *Ratio Studiorum*, que era uma pedagogia de ensino elaboradacom trinta normas inflexíveis, a serem seguidas regularmente por todas as instituições de ensino da Companhia de Jesus. Klein (1997, p.35) sublinha que “era um minucioso manual de funções, com a indicação da responsabilidade, do desempenho, da subordinação e do relacionamento do pessoal dirigente, dos professores e dos alunos”.

Com efeito, a *Ratio* não era apenas um combinado pedagógico, um conjunto de preceitos minuciosamente discriminados que poderiam ser seguidos pelos padres jesuítas em sala de aula. Portanto, o manual metodológico de ensino foi elaborado para ser desenvolvido em sala de aula pelos professores. A técnica metodológica existente no manual era muito especificada e as sugestões de processos didáticos de transmissão e assimilação dos conteúdos propostos eram direcionadas para os educandos, de forma a estabelecer um esforço conjunto na melhoria do processo educativo.

Observa-se que as suas orientações metodológicas tinham algumas influências idênticas às de Aristóteles e inspiradas na famosa escolástica de São Tomás de Aquino e também da Renascença. Para melhor compreender a *Ratio*, Shigunov (2008, p.180) salienta algumas “particularidades: a centralização e o autoritarismo da metodologia, a orientação universalista, a formação humanista e literária e a utilização da música”.

Neste contexto, Saviani, nas suas convicções filosóficas, conferiu as propostas pedagógicas dos jesuítas, que continham um aspeto contemporâneo do Homem: “a educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que define enquanto ser humano” (Saviani, 2007, p.58).

Tomando-se por base a proposta, esta era discutida da seguinte forma e de acordo com o currículo proposto: a) o teólogo (que tinha duração de quatro anos); b) o filósofo (apenas três anos); c) o humanista (durava entre seis a sete anos). Dividiam-se em dois graus: os ensinamentos menores (atualmente correspondem ao ensino médio) e o grau superior (corresponde atualmente ao ensino superior).

De facto, o currículo teológico, nos seus quatro anos de duração, era composto pelos estudos de teologia escolástica, teologia moral, Sagrada Escritura e hebraico. Durante os três anos de filosofia, fazia parte da grelha curricular o estudo da lógica, cosmológica, física, matemática, metafísica e filosofia moral. Para o currículo das humanidades, entre seis e sete anos de duração do percurso académico, eram oferecidas as disciplinas do estudo da teórica, das humanidades e também a gramática do latim e do grego.

Refira-se que a *Ratio*, com o seu programa curricular humanista, era fundamental para os ensinamentos filosóficos e teológicos. Os alunos que frequentavam o Colégio dos Jesuítas começavam os seus estudos, embora a sua finalidade fosse desenvolver e estimular a formação humanista, como explica Franca:

O aluno deve desenvolver todas as suas faculdades, postas em exercício pelo homem que se exprime e adquirir a arte de vazar essa manifestação de si nos moldes de uma expressão perfeita. As classes de gramáticas asseguram-lhe uma expressão clara e exata, a de humanidades, uma expressão rica e elegante, a de retórica maestria perfeita na expressão poderosa e convincente *ad perfectam eloquentiam informat*. (Franca, 1952, p.49)

Os cursos ministrados eram oferecidos com cinco disciplinas: retórica, humanidades, gramática superior, média e a menor, distribuída em cinco horas de aulas por dia: ao trabalhar a retórica, utilizava-se uma técnica metodológica para comentar, a reprodução e a memorização, fazendo as leituras dos grandes clássicos da época e na língua original, latim ou grego, que eram as línguas universais dos cursos. Informa-se ainda que as disciplinas de história, geografia e a língua vernácula também eram ministradas diretamente com os teóricos.

Os colégios da Ordem dos Jesuítas ganharam forma, proporções e áreas que ficaram conhecidas no mundo, graças às pesquisas científicas acrescidas dos valores religiosos, no âmbito do ensino e educação do século XVI ao século XXI:

À data da morte de Inácio de Loyola (1556), a Companhia de Jesus dirigia cerca de 40 colégios, fundados, na sua maior parte, para os estudantes externos. Desde a segunda metade do século XVI, uma extensa rede de colégios vai cobrindo o mapa da Europa e dos países de missão. Na Polónia, não se pode deixar de mencionar os colégios fundados em Braniewo, Pultusk, Poznań, Jaroslaw, Kańisz, Polock e vários colégios espalhados pelo universo. (Kolvenbach, 1998, p.2)

Para demonstrar melhor esta situação, Campbell (1921), na sua publicação *The Jesuits (1534 – 1921) A History of the Society of Jesus from its Foundation to the Present Time*, ressalta a quantidade de colégios, integrantes, residências, províncias e demais que foram, aos poucos, aceitando os ensinamentos e a pedagogia dos jesuítas pelo mundo:

Em 1540, dizem-nos, a Ordem contava apenas dez membros regulares e tinha sem residências fixas. Em 1556, tinha já doze províncias, 79 casas e cerca de 1000 membros. Em 1574, os números subiram para dezassete províncias, 125 faculdades, 11 noviciados, 35 outros estabelecimentos de vários tipos e 4000 membros. Em 1608, havia trinta e uma províncias, 306 faculdades, 40 noviciados, 21 casas de professores, 65 residências e missões e 10.640 membros. Oito anos depois, que é um ano após a morte do seu ilustre General Aquaviva, a sociedade tinha trinta e duas províncias, 372 faculdades, 41 noviciados, 123 residências, 13.112 membros. Dez anos mais tarde, ou seja, em 1626, havia 36 províncias, 2 vice-províncias, 446 faculdades, 37 seminários, 40 noviciados, 24 casas de professores, cerca de 230 missões e 16.060 membros. Finalmente, em 1640, as estatísticas mostraram trinta e cinco províncias, 3 vice-províncias, 521 faculdades, 49 seminários, 54 noviciados, 24 casas de professores, cerca de 280 residências, missões e mais de 16.000 membros. (Campbell, 1921, pp.343-344)

Para Silva (2009, p.33), “o ensino formal seria benefício, porque os jesuítas aprenderiam mais ensinando; adquiriam métodos e hábitos de trabalho; melhorariam as suas competências para os outros dos seus ministérios com a pregação; poderiam atrair outros à Companhia de Jesus sobretudo os jovens”.

As atividades educacionais eram eficientes em todas as suas fundamentações. A Companhia de Jesus, por meio da sua missão e das suas ações missionárias, tinha a responsabilidade de ensinar a juventude. Não sendo simples, utilizavam as técnicas mais conhecidas em articulação com o currículo formativo e respondiam com as técnicas de ensino dos colégios. Gomes (1999) faz alguns apontamentos:

- Os estudos eram bem ordenados, de forma sistemática e progressiva;
- As matérias tinham sequências e diferenciação;
- Havia para cada curso prazos e exames para progresso nos estudos;
- Progresso tinha de assentar em bons fundamentos;
- Distribuição dos alunos mediante o seu grau de conhecimentos;
- Exercitação abundante e constante por parte dos alunos;
- Recurso à emulação;
- Rigor quanto à disciplina e regularidade escolar;
- Estudo e trabalho com conteúdo humanista e renascentista de inspiração cristã;
- Insistência na interação virtude e letras;
- Atenção permanente à função do professor. (Gomes, 1999, p.224)

É importante observar a conexão direta com a obra e a forma de evangelização. Ainda neste contexto, a missão encaminhou as atividades educacionais pela catequese, que aplicou como técnica com os meios de comunicação da comunidade local. A partir dessa relação, foram criadas formas gramaticais, novos vocabulários e os catecismos para melhorar a qualidade do ensino.

Portanto, no Brasil, foi importante adaptar a *Ratio* de acordo com as grelhas curriculares. Veja-se como aconteceu esta adequação: um curso básico, humanidades, arte e teologia, e um planeamento de forma ainda mais clara e

Diversificada, com o objetivo de atender à diversidade de interesses e de capacidades. Começando pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continua, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação tendo, em um dos lados, o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa. (Ribeiro, 1998, pp.12-22)

No entanto, ao mesmo tempo que o currículo do ensino básico privilegiava as primeiras letras e os preceitos da Igreja Católica, quem estudava arte era obrigado a aprender lógica, física, matemática, ética e metafísica. No curso de Humanidades estudava-se gramática, retórica e humanidades, e o curso de Teologia tinha como finalidade a formação dos educandos que desejavam ingressar na vida religiosa.

Esta fundamentação filosófica que a comunidade dos jesuítas trouxe para o Brasil-colônia procurava divulgar ainda mais a Igreja Católica e os seus princípios religiosos, atendendo ao Estado português para conquistar e colonizar, fortalecendo, dessa forma, o seu poder em terras brasileiras. Aconteceram grandes conexões entre as alas política, religiosa e no âmbito educacional, que marcaram o período educativo colonial no Brasil.

Mais do que um projeto de catequização, aqui concebida como a atividade pastoral evangelizadora da Igreja Católica, os Jesuítas propuseram um modelo amplo de transformação social em conjunto com o Estado. Ora, exigiu-se um projeto educacional que incluísse uma metodologia clara e definida, capaz de agregar as ações educacionais e as aptidões dos educandos, sem perder de vista o princípio jesuítico do “*magis*”, ou seja, o constante ir além.

Assim, o projeto didático-pedagógico de aprendizagem tinha uma relação entre o currículo e o seu desenvolvimento, através dos conhecimentos dos estudantes e da conservação do saber teológico, filosófico, e humanista, impulsionando as instituições jesuíticas.

É nesse sentido que a preleção, do professor, Franca (1952, p.57) o centro de gravidade do sistema didático do Ratio, é requerida como o primeiro momento na explanação do conteúdo, tendo como base os autores antigos (e nunca os modernos), devendo o professor falar com ordem e preparação, lendo inicialmente o texto, expondo em seguida os argumentos principais em poucas palavras, esclarecendo os pontos obscuros do texto e fazendo por fim as observações adaptadas à classe em que ensina. Para Franca, a preleção é um dos exercícios mais importantes: “(...). Como o nome o está indicando, é uma lição antecipada, uma explicação do que o aluno deverá estudar. (...) não visa comunicar factos, mas desenvolver e ativar o espírito” (Franca, 1952, p.57).

No entanto, ao trabalho dos professores, segue-se também o do aluno, sendo o segundo momento, o estudo privado. É o momento da composição escrita e da pesquisa, focalizando a ordem das ideias, tendo por base a preleção feita pelo professor. Franca demonstra na regra 30 sobre o preleito de estudos elementares:

É de grande importância que não só aos nossos estudantes, mas também aos alunos internos, e, se possível, também os externos, o Prefeito, por meio dos professores ou dos outros Prefeitos dos respetivos colégios, lhes determine um horário que reserve um bom tempo ao estudo privado (Franca, 1952, p.173).

O desempenho fazia parte dos exercícios repetitivos e também do método pedagógico jesuítico: a apresentação das lições memorizadas de cor, em turma para os colegas e professores, era obrigatória e também um momento de apresentar os seus entendimentos em classe como atividade de fixação da aprendizagem. Ainda aos sábados, acontecia nos Colégios de Jesuítas, a clamação pública do que foi estudado durante a semana.

Nessa passagem, a metodologia adotada pela Companhia de Jesus, exigia o exercício repetitivo dos conteúdos trabalhados e memorizados pelos alunos em casa e as atividades no final do ano letivo. Ressalta-se a Regra 11, que era bastante conhecida dos professores no ensino superior, segundo a

qual compete aos educadores que, “terminada a lição, fique na aula ou perto da aula, ao menos durante um quarto de hora, para que os alunos possam interrogá-lo, para que ele possa às vezes perguntá-los sobre a lição e ainda para repeti-la” (Franca, 1952, p.146).

A respeito da educação nos colégios, descreve Piero (2008, p.42) que a prática de Inácio de Loyola “que se educa na fase adulta, apresenta-se como melhor pedagogia a ser desenvolvida inicialmente em seus colégios o *modus parisiense*, tradição educativa da universidade de Paris. *O modus parisiense* não era propriamente um código”, mas uma prática pedagógica que conduzia os alunos no processo de instrução. Para Klein (2002), o *modus parisiense* foi objeto de uma larga prática educacional, comentando-o da seguinte forma:

O sistema de ensino parisiense, o *modus parisiensis*, não era então particularmente original, nem estava consignado num documento em especial. Recolhia o produto de uma larga experiência educativa, consolidada nos debates entre humanistas e escolásticos desde o século XV. Reproduzia as humanidades clássicas, os posteriores estudo em artes (filosofia) e teologia. O grau curricular relacionava-se de forma orgânica com as matérias, dispostas segundo uma progressão tal que não permitia o avanço do aluno que deixaria alguma para trás, conforme os conteúdos então. Insistia-se na participação do aluno mediante uma grande quantidade de exercícios de repetição com o propósito de favorecer assimilação pessoal. Os alunos eram divididos em grupos conforme as suas idades, bagagem intelectual e complexidade de matérias. A frequência das aulas era obrigatória. (Klein, 2002, p.25).

Pode ser percebido que as instruções de Inácio de Loyola, na Universidade de Paris puderam ser desenvolvidas pela comunidade jesuítica, tendo-se servido de uma técnica para fortalecer o processo educacional.

Os estudos encontravam-se organizados de modo semelhante aos da Universidade de Paris, em três ciclos de formação linguística e teológica... os conhecimentos foram experimentados nos colégios de Goa (1542), Gandia (1546), Messina (1548), e posteriormente aplicados em todos os demais colégios (Herráiz, 1999, p.119).

Com efeito, a Universidade como concepção pedagógica foi importante para a pedagogia jesuítica. Foi, de facto, um dos sustentáculos, possibilitando que, no século XX, ou seja, no início do terceiro milênio, o documento como tal não seja uma relíquia arqueológica, sem que bem entendido possa ser tido em conta nos planos educativos atuais (Herráiz, 1999).

Comenta-se ainda que as ações de catequistas serviram de fonte de inspiração para os padres jesuítas, mostrando a experiência espiritual de Inácio de Loyola quando estava no seu retiro na província de Barcelona. Os exercícios espirituais mostram, de forma mais limitada, o seu retiro; demonstram ser um itinerário para auxiliar na especialização espiritual de todo o ser, laico ou religioso, durante o ordenamento dos afetos e da existência. Os exercícios espirituais eram percebidos de maneira a refletir

sobre a consciência e meditar, contemplar, orar, no sentido de estabelecer uma relação entre os homens de oração (Klein, 2002).

Note-se, entretanto, que a partir dos exercícios espirituais e das técnicas experienciadas, agregou-se o modelo de ensino-aprendizagem. A sua convivência é apresentada por Klein (2002) como os sete acontecimentos do período didático e de contemplação dos exercícios:

Apresentação por parte do orientador dos pontos para oração na noite anterior; Oração preparatória do exercitante antes do período formal de oração; Composição do lugar por meio da imaginação, sobre o assunto a rezar; Pedido a Deus da graça para alcançar o fruto desejado no período de oração; Oração propriamente dita, mediante desenvolvimento dos pontos estabelecidos na véspera, segundo diversas modalidades: meditação, contemplação ou aplicação dos sentidos; Colóquio do exercitante com Deus, com o qual se conclui a oração e Revisão do período da oração. (Klein, 2002, p.29)

Gomes (1999), ao admitir a simplicidade dos jesuítas, a coragem que incentiva todo o processo existencial, é verdadeiramente pedagógico. Ora, naquela altura, foi um grande acontecimento o que motivou os padres jesuítas a conceber a constituição que proporcionou a formação dos futuros jesuítas; demonstraram, pela forma de estar e de permanecer em sua existência, administrar e conviver em fraternidade entre irmãos e ajudar os outros para que se libertem.

Portanto, a influência, a convivência e a pedagogia formaram o modelo ideal de educação, que foi determinado e transferido da *Ratio Studiorum* [1599], que organizou o ensino com os seus contributos para os sistemas de educação adotados pelos jesuítas. A Congregação dos Jesuítas desenvolveu conhecimentos que envolveram técnicas metodológicas voltadas para o ensino e aprendizagem, estabelecendo um desenvolvimento da existência no seu quotidiano.

Na orientação para os resultados, os jesuítas, na visão do processo educacional, estruturaram a busca pela eficácia de seus métodos, que, aplicadas ao ensino, proporcionavam um ótimo desempenho dos educandos (competição, convencimento e crítica) que desenvolviam o ensinar e o aprender. Para Moreira (2009, p.211), toda a perfeição imaginável de um profissional passava “pela figura do professor, que devia ter bons conhecimentos e possuir igualmente o perfil adequado (qualidades morais e pedagógicas) para exercer a docência, mas de modo a desenvolver ‘os talentos medianos’ sem deixar de atender os mais capacitados”.

Naquele período, o educador era visto como uma das figuras mais importantes para o desenvolvimento do projeto educacional dos jesuítas, ou seja, desempenhava uma importante função, dotado de elementos que fomentam a sua formação, como é apresentado no artigo da Carta Magna da Sociedade de Jesus, uma das mais interessantes: “a parte IV da Constituições, dedicada à educação e formação,

como temos vindo a sinalizar, traduz o fim apostólico-religioso do ensino da juventude, reconhecendo repetidamente que, entre outras qualidades, os professores deviam ser idóneos, eruditos, doutos, diligentes e assíduos” (Moreira, 2009, p.211).

Miranda (2009) descreve as regras propostas pela Companhia de Jesus que irão apoiar os professores e os educandos e, nomeadamente, direcionar o êxito do projeto educativo. Apresenta a quarta regra do provincial a respeito de como nomear o professor: “observar aqueles que aparecerem mais aptos para cada matéria, mais doutos, mais diligentes e assíduos, e mais capazes de garantir o progresso dos estudantes, tanto nas lições como nas restantes atividades literárias” (Miranda, 2009, p.58).

Com efeito, Miranda (2009) comenta que os preceitos para todos os professores das faculdades superiores para promoção de todos os académicos dispunham que

O professor deverá ser em tudo diligente e assíduo, solícito pelo progresso dos alunos, quer seja nas aulas, quer seja nas restantes atividades literárias; não mostrará mais familiaridade com uns do que com os outros; não desprezará ninguém; interessar-se-á pelos estudos dos pobres como dos ricos, e cuidará de modo especial do progresso de cada um dos seus escolásticos. (Miranda, 2009, p.108)

Observa-se que este posicionamento provocou conquistas na Companhia de Jesus, nomeadamente na educação, possibilitando um ensino de profundas mudanças na sociedade, na Companhia de Jesus e nos seus membros.

7.4 A cultura e o processo histórico da colonização no século XV

Para iniciar a nossa reflexão sobre os estudos “coloniais”, é necessário compreender-se a sociedade como constituída por identidades plurais, com base na diversidade de raça, etnias, género, classe social, padrões culturais, habilidades e outros marcadores identitários.

A ocidentalização do mundo iniciou-se no século XV, com o advento do processo histórico de colonização de África, América e Ásia. Primeiramente, os colonialistas espanhóis, portugueses, europeus, necessitavam de legitimar a imposição dos seus sistemas aos povos indígenas da América, Ásia e África. Esse processo implicou uma construção ideológica que permitiria fabricar, peça por peça, a inferioridade das suas vítimas, mecanismo ideológico que serviu para justificar toda a sorte de injustiças.

Desvalorizar o oprimido é a regra primordial numa escala de valores que pertence à cultura dominante, estruturada a partir da imposição da universalidade da sua civilização, considerada como a melhor e única, com uma única visão do mundo, da sociedade, da economia, da política e da cultura.

A partir dessas reflexões, a imposição da cultura colonialista passou, entretanto, a ser transmitida através da literatura, da arte e da educação. Trabalhos técnicos, resultados das investigações e obras literárias traziam nas entrelinhas a ideia de colonização, com sentidos construídos nas suas culturas, denegrindo ou desprezando a cultura do colonizado. Nas discussões acadêmicas, esses sentidos de representações não permanecem isolados. Com o passar do tempo, os colonizados passam a acreditar que a sua condição de subalterno faz parte da ordem das coisas e, com isso, deixam-se dominar pelos colonizadores, oferecendo-lhes quase nenhuma resistência.

O debate sobre a necessária descolonização começou a tomar forma com o conhecimento do pós-colonialismo pela academia. O advento da Teoria do Pós-Colonial nas universidades ocidentais foi marcado pela publicação da obra de Edward Said, denominada *Orientalism*, mais tarde apoiado pela divulgação da obra *The Empire Writes Back. Theory and Practice in Post-Colonial Literatures* por Bill Ashcroft, Gareth Griffiths e Helen Tiffin (1992).

Os estudos pós-coloniais passaram a discutir não só o colonialismo e seus efeitos, mas toda e qualquer forma de opressão, injustiça, desigualdade e exploração. Os autores Bill Griffiths e Helen Tiffin (1992) explicitam que “literatura pós-colonial é a literatura produzida por aqueles povos que foram colonizados pelas forças imperiais europeias”, sublinhando: “pós-colonial cobre todas as culturas afetadas pelo processo imperial desde o momento da colonização até aos dias atuais.” O pós-colonial interroga e subverte “as formações discursivas imperiais”. Helen Tiffin comenta ainda que as culturas pós-coloniais “são inevitavelmente hibridizadas e envolvem uma relação dialética entre os conceitos europeus de ontologia e epistemologia e o impulso de criar e recriar a identidade local independente” (1995, p.95).

O pós-colonialismo aparece com a determinação de combater os efeitos da colonização e as novas formas de autoritarismo, domínio e opressão. Nesta perspectiva, a teoria que pode ser aplicada nas diversas áreas do conhecimento não fica restrita aos meios acadêmicos e, se colocada na prática, pode interferir no dia a dia da sociedade.

Alguns teóricos do pós-colonialismo, nomeadamente Homi Bhabha, Diana Brydon, entre outros, referem que a batalha contra o colonialismo e o domínio são difíceis. Argumentam ainda que não se pode simplesmente estabelecer uma disputa binária colonizado *versus* colonizador. Bhabha propõe que a resistência do discurso colonial não é, necessariamente, um ato de oposição, mas o efeito de uma ambivalência produzida dentro do discurso colonizador.

Bhabha sublinha que, mais do que negociações, “nós precisamos de negociações para resistir a ideias dominantes” (1994, pp.25-26). Para Diana Brydon, a dialética da descolonização envolve uma contínua interrogação “dos meios pelos quais o discurso dominante se constrói como axiomático” e

que a revitalização do aparentemente axiomático envolve um regresso às raízes do discurso dominante (1993, p.79).

Não obstante a sua notoriedade, concordamos que os estudos da Teoria Pós-Colonial trouxeram algumas transformações às concepções, ou seja, às abordagens e metodologias de outras importantes áreas do conhecimento, designadamente: a educação, a antropologia, a sociologia e a história. Alguns debates passaram a ser discutidos após os estudos pós-coloniais. É válida, a nosso ver, a afirmação de que o pós-colonialismo admite resistência ao colonialismo e ao colonial, o que instrumentaliza conhecimentos pós-coloniais no processo das suas atividades pedagógicas. O pós-colonialismo aparece, então, como do autor e procura esclarecê-las com a utilização de notas e observações.

Sapir (1927) refere inúmeras ações nas interações humanas, agindo de acordo com um regulamento elaborado e confidencial que não se encontra grafado em parte alguma, não sendo conhecido de ninguém, porém compreendido por todos. Observa-se ainda que Sapirestará aí a referir-se à cultura encoberta ou implícita. Tal discussão traz, no seu âmago, variados olhares, onde Epstein (1993) recobre aqueles seguimentos da cultura que não são explicitados pelos seus emissários, porém, podem ser reconstituídos pelo analista. Diante disso, à cultura recheados de fatores que influem na leitura e percepção de dados, fatores tais como: diferenças culturais geradoras de preconceitos, sentidos colonialistas e outros que se não forem investigados e descobertos pelo tradutor, este profissional incorrerá em equívocos e pontos de vista enganosos. Assim, o estudo da Teoria Pós-Colonial e os debates que suscita são também de grande valia para esse estudo do envolvimento cultural *versus* cultura encoberta ou implícita.

A partir da Teoria Pós-Colonial, esclarecendo o que há por trás do ponto de vista do autor, aparecem reflexões sobre o colonialismo e formas de descolonização que servem para a nossa realidade. Piletti e Praxedes (2010) registam que o pós-colonialismo configura uma área transdisciplinar de pesquisa e de intervenção política que tem as suas raízes na Inglaterra dos anos 60, aquando da criação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, a qual incentivou a urgência de diferentes vertentes do pensamento pós-colonial no âmbito da Universidade de Columbia em Nova Iorque, estimuladas, principalmente, pela obra de Edward Said, *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente* (1978, p.31).

Com base em perspectivas diferenciadas, Scott (2010) analisa as primeiras reflexões pós-coloniais que aparecem a partir da análise sobre a história indiana, concretizada pelo Centro de Estudos Subalternos, as quais rejeitam as diversas histórias escritas pelas autoridades coloniais e procuram a reescrita desse acontecimento através do ponto de vista dos colonizados. Entretanto, restringe uma

abordagem que se propõe “[...] evocar a voz dos súbditos colonizados – os subalternos” (Scott, 2010, p.230), colocando-os, desse modo, no centro do palco histórico. E, fazendo isso, as teorias pós-coloniais oferecem a possibilidade do confronto entre a escrita colonial/imperial e a colonizada/subalterna.

Santos (2008), para quem o pós-colonialismo é produto de uma viragem cultural da História, as Ciências Sociais e Antropologia nos anos 80, contida nas obras de Frantz Fanon, *Os condenados da terra* (1961) e *Pele negra, Máscaras brancas* (1971), e também na obra de Albert Memmi *O colonizador e o colonizado* (1965), mostram a importância dos seus pilares. Marcon (s/d) explica que o campo das reflexões pós-coloniais se estrutura como tal a partir da década de 80 em diante, provando a argumentação de Piletti e Praxedes (2010) de que são estudos de caráter transversal, que traduzem “[...] a teoria literária, a psicanálise, a filosofia, a antropologia, a sociologia, a história e a política” (Marcon, s/d, In: www.nuer.ufsc.br).

Para Hall (2009), ao refletir sobre o facto de que o “pós-colonial” ou o “pós-colonialismo”, somente se tornam categorias conceituais úteis na medida em que nos ajudam a problematizar e compreender as mudanças ocorridas com o advento da globalização, oriundas das transições desiguais da era dos Impérios para a era da pós-independência das ex-colónias, isso acontece devido ao facto de que a visão em torno das sociedades pós-coloniais numa mesma ideia pode ser bastante cuidadosa. Como demonstram Frankenberg e Mani (1993), nem todas as sociedades são pós-coloniais num mesmo sentido. Sobre esta situação, observa Hall:

Quanto ao facto de o pós-colonial ser um conceito confusamente universalizado, sem dúvida certo descuido e homogeneização têm ocorrido, devido à popularidade crescente do termo, seu uso extenso, o que às vezes tem gerado a sua aplicação inapropriada. Há sérias distinções a serem feitas, as quais têm sido negligenciadas, o que tem causado um enfraquecimento do valor conceitual do termo. A Grã-Bretanha é pós-colonial no mesmo sentido em que são os Estados Unidos? É conveniente considerar os Estados Unidos uma nação pós-colonial? Deveria o termo ser aplicado igualmente à Austrália, um país de colonização branca, e à Índia? A Grã-Bretanha e o Canadá, a Nigéria e a Jamaica seriam todos igualmente pós-coloniais? A América Latina seria pós-colonial, ainda que suas lutas de independência tenham ocorrido no início do século dezanove – portanto bem antes da recente fase de descolonização à qual o termo se refere mais evidentemente – e tenham sido lideradas pelos descendentes dos colonizadores espanhóis que haviam colonizado os povos nativos? (Hall, 2009, pp.99-100).

Esclarecendo o uso do termo, Hall (2009) complementa:

O termo pós-colonial não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. Ele relê a colonização como parte de um processo global essencialmente transacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou global das grandes narrativas imperiais do

passado, centradas na ação. Seu valor teórico, portanto, recai precisamente sobre sua recusa de uma perspectiva do aqui e lá, de um então e agora, em casa e no estrangeiro. Global, neste sentido, não significa universal, nem tampouco é algo específico a alguma nação ou sociedade. (Hall, 2009, p.102)

Para compor este cenário, estas reflexões são importantes, porque contribuem para rebater alguns julgamentos aos termos “pós-colonial” e “pós-colonialismo”, comumente acusados de conter uma visão da história humana. É importante salientar que este “pós-” não se reduz a uma visão de superação de etapas. É um “pós-” que compreende a noção de abertura para novas discussões em torno do colonialismo, o qual ainda preserva, através das suas marcas na “memória coletiva” (Halbwachs, 2004) das sociedades, os seus traços constitutivos, contribuindo para modelar, sob novos matizes, a estrutura social, cultural, política, econômica e epistêmica dos arranjos societários recém-independentes.

Novamente, é possível perceber que, no caso do pós-colonialismo, o prefixo “pós-” não significa, de forma alguma, que as sociedades que viveram o colonialismo o tenham superado definitivamente, pois certamente a sua sombra ainda “vive” em algumas instâncias da vida coletiva, em alguns lugares colonizados do mundo. Para Marcon (s/d):

Este não é apenas um pós- de superação de etapas, mas é um pós-de gesto de abrirespaços, por ser posterior a algo, mas também por rejeitar os aspectos de algo. Não significa que uniformemente as sociedades coloniais ou tradicionais ultrapassaram o colonialismo. Significa que esta é uma condição de posturas intelectuais, estatísticas, políticas e econômicas marcadas pela deslegitimação da autoridade, poder e significados produzidos pelos impérios ocidentais. É um pós- que contesta narrativas anteriores, legitimadoras de dominação e poder [...]. Nesta perspectiva, o entendimento do pós-colonialismo, como substantivo, propõe a ideia de uma concessão universal do pós-colonial. Condição global que emerge na literatura, na filosofia, na estética e na política, fruto da mútua experiência colonial na metrópole e nas colônias. (Marcon, s/d, In: www.nuer.ufsc.br)

Diante de tudo isto, o pós-colonialismo não se constitui como uma corrente teórico-política voltada para a análise de um tempo histórico ido, mas como uma abordagem que busca reler criticamente a experiência colonial e os seus efeitos nos processos societários atuais, empreendendo uma interpretação dos arranjos sociais recém-independentes, cuja reescrita admita um conteúdo descentralizado e diaspórico das grandes narrativas imperiais do passado.

Neste novo contexto, e apesar de não haver um consenso sobre a origem e localização das análises pós-colonialismo, constitui-se na construção de uma narrativa sobre o universo social que foge aos grandes referenciais eurocêntricos de repensar, de viver e de sentir a realidade, dedicando-se ao estudo da “[...] colonização como algo mais do que um domínio direto de certas regiões do mundo

pelas potências imperiais” (Hall, 2009, p.106), substituindo as antigas categorias analíticas, centradas na narrativas europeias, oriundas de novas compreensões partilhadas pelas velhas colônias.

É possível, assim, constatar que o pós-colonialismo emerge como sendo testemunho colonial saído, nomeadamente, das experiências vividas pelos “esfarrapados do mundo” (Freire, 2005, p.49) e pelos “condenados da terra” (Fanon, 2005, p.76), construindo uma história capaz de desconstruir a “colonialidade do poder”, retomando as críticas de Quijano (1999), o qual afirma as estruturas do “sistema-mundo moderno/colonial”. Este termo, usado por Aníbal Quijano (1999), conduz-nos à reflexão de que o “projeto da modernidade”, anunciado por Castro-Gómez (2005), inaugura a organização colonial do mundo. Entretanto, a partir da conquista ibérica do continente americano, iniciou-se um processo de elaboração colonial dos conhecimentos, línguas e da memória (Mignolo, 1995). A constituição colonial universal foi observada por Todorov (2003), quando comentou:

[...] é a conquista da América que anuncia e funda nossa identidade presente. Apesar de toda data que permite separar duas épocas ser arbitrária, nenhuma é mais indicada para marcar o início da era moderna do ano de 1492, ano em que Colombo atravessa o oceano Atlântico. Somos todos descendentes diretos de Colombo, é nele que começa nossa genealogia – se é que a palavra ‘começa’ tem um sentido. (Todorov, 2003, p.7)

É possível, ainda, destacar o questionamento do imaginário colonial/imperial, reflexo da nossa ancestralidade ibérica. Como demonstra Todorov (2003), o pós-colonialismo afirma-se como o “outro lado da história”, lembrando que

A espoliação é legitimada por um imaginário que estabelece diferenças incomensuráveis entre o colonizador e o colonizado. [Quando este] [...] aparece assim como o outro da razão, o que justifica o exercício de um poder disciplinar por parte do colonizador. A maldade, a barbárie e a incontinência são marcas identitárias do colonizado, enquanto que a bondade, a civilização e a racionalidade são próprias do colonizador. (Castro-Gómez, 2005, pp.177-178)

Em relação à situação da espoliação colonial, as palavras de Freire (2000) refletem ainda:

Não penso sobre o descobrimento porque o que houve foi conquista. E sobre conquista, meu pensamento em definitivo é o da recusa. A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico, mas ao histórico-cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase ichós, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados do tempo, corremos o risco de amaciar a invasão e vê-la como uma espécie de presente civilizatório do chamado Velho Mundo. (Freire, 2000, pp.73-74)

Com efeito, Immanuel Wallerstein, na sua obra *O universalismo europeu: a retórica do poder* (2007), mostra-nos como a expansão europeia pelo resto do mundo, desde o século XVI, envolveu conquistas militares, exploração económica, destruição do sistema político e injustiças sociais. A retórica do poder utilizada para legitimar a dominação das grandes potências europeias sobre os povos recém-conquistados foi a propagação de valores tidos como universais, dos quais a ideia de “civilização”, de “desenvolvimento económico”, de “progresso” e, conseqüentemente, as noções de “democracia” e de “direitos humanos”, são alguns exemplos.

A história do sistema-mundo moderno tem sido, em grande parte, a história da expansão dos povos e dos Estados europeus pelo resto do mundo. [...] Na maioria das regiões do mundo, essa expansão envolveu conquista militar, exploração económica e injustiças em massa. [...] O argumento mais comum é que tal expansão disseminou algo invariavelmente chamado de civilização, crescimento e desenvolvimento económico ou progresso. Todas essas palavras foram interpretadas como expressões de valores universais incrustados no que se costuma chamar de lei natural. Por isso, afirmou-se que essa expansão não só foi benéfica para a humanidade como também historicamente inevitável. (Wallerstein, 2007, pp.29-30)

Com efeito, a argumentação pós-colonial acentua que, mesmo depois do período de descolonização, ocorrido durante o século XX, essa mesma perspetiva retórica continua sólida, legitimando a interferência das grandes potências universais na dinâmica dos novos Estados nacionais. Ora, com efeito, o direito à intervenção, apoiado pelo discurso religioso do passado, deslocou-se para uma roupagem retórica em defesa da democracia e dos direitos humanos (Wallerstein, 2007).

Em contrapartida, resta-nos saber quais são os conteúdos dessa “democracia” e o que significa a expressão “direitos humanos”. Aqui, a racionalização cultural aponta para conhecer a que interesses eles realmente atendem implicitamente. Esta é uma preocupação que também estimula os estudos pós-coloniais, abrindo grandes oportunidades de analisar o que sustentam sobre os avatares coloniais e eurocêntricos.

Portanto, as considerações pós-coloniais inseridas no interior das discussões epistemológicas apresentam uma crítica bastante contundente ao eurocentrismo e também ao seu pretense desejo de universalidade. Por outras palavras, as análises de Vandana Shiva são importantes. A autora indiana denunciava a depredação de sistemas inteiros de tradições transeculares do conhecimento pelo colonialismo/imperialismo da racionalidade científica ocidental, o que provocou múltiplas estratégias de inferiorização do Outro, as quais recaíram diretamente na formação de sujeitos humanos alheios ao seu próprio universo sociocultural, político-económico e cognitivo-epistémico (Germano, Silva e Costa, 2010).

Ora, como dissemos, Shiva (2003) realça o facto de o conhecimento científico dominante ser produtor de “monoculturas da mente”, que se expressam através do desaparecimento das alternativas frente ao parâmetro hegemónico de refletir, sentir e viver a realidade. Partimos das indagações da autora: “Com frequência, nos tempos de hoje, o extermínio completo da natureza, tecnologia, comunidades e até de uma civilização inteira não é justificado pela falta de alternativas?” (Shiva, 2003, p.15). Como veremos, face aos questionamentos (Shiva, 2003, p.15), a autora responde: “as alternativas existem, sim, foram excluídas. Por isso é que, conforme pensamos, a sua inclusão requer um contexto de diversidade. Adotar a diversidade como uma forma de pensar, como contexto da ação, permite o surgimento de muitas opções” (Shiva, 2004, p.15).

Já foram discutidas acima as reflexões sobre as teorias pós-coloniais e a pedagogia do educador brasileiro Paulo Freire, tendo como referência a sua obra de maior repercussão internacional, a saber: a Pedagogia do Oprimido. Alegamos que este livro projeta uma crítica ao *modus operandi* do colonialismo na sua dimensão cultural e epistémica, problematizando o processo de denominação cognitiva instaurado aquando da formação do sistema-mundo moderno, datado do século XVI em diante.

É nesse sentido, mais uma vez, que destacamos o histórico dessa afirmação, nomeadamente Paulo Freire, a quem o golpe civil-militar, inflamado no Brasil no período de 1964, negou o espaço público brasileiro, impondo-lhe não somente o exílio, como o refúgio ao espaço privado de seu pensamento. Com isso, aparece o debate subjetivo, alicerçado nas suas práticas político-pedagógicas anteriores, em que germinou a Pedagogia do Oprimido, livro de grande repercussão intelectual de toda a sua obra já publicada.

Ora, como se percebe ao longo do texto, essa obra foi escrita no final da década de 1960, durante o período em que Paulo Freire ficou exilado no Chile. A sua primeira publicação aconteceu em 1970, oficialmente em língua inglesa, nos Estados Unidos. Este livro foi, na época, traduzido para mais de trinta países, chegando ao Brasil de forma secreta, saída da Suíça através do Professor Jean Ziegler, grande amigo do autor e identificado com a defesa dos oprimidos, que se ofereceu para trazer os originais para o Brasil, traduzidos para a língua portuguesa. Serviu-se do seu passaporte de diplomata. O então professor, que era deputado pelo Partido Cantão de Genebra, contribuiu para a chegada deste importante compêndio ao Brasil e também para os educadores e estudantes, uma vez que a sua bagagem não seria revistada. No país de origem de Paulo Freire (Brasil), a sua obra foi publicada em 1974, pela Editora Paz e Terra.

Ora, afirmamos que a Pedagogia do Oprimido nos propicia uma leitura alucinante e motivadora. Também perturbadora, porque “questiona a vida opressora de nossa sociedade cada vez mais desigual; porque recusa o tempo presente como cárcere da história” (Gadotti, 1996, p.565). Esta ideia é muito importante, porque é uma obra que nos obriga a des-romantizar nossa percepção sobre educação, apresentando explicitamente o conteúdo político da prática educativa e o seu papel na confirmação ou na objeção do *statu quo* social. Portanto, é uma obra inspiradora, de expectativa, sonhos, da ação concreta diante da transformação de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Note-se como a afirmação de Gadotti testemunha o que dissemos acima:

Um livro perturbador a respeito da educação. Ele instigou os educadores e estudantes a que mudássemos a nós mesmos na história e a mudarmos o modo como ensinamos. Para muitos de nós, esse livro foi um guia e uma inspiração no combate ao autoritarismo da educação. Deu origem, também, a um movimento internacional de educadores que querem transformar as sociedades dentro das quais ensinam. (Gadotti, 1996, p.566)

Com isso, a Pedagogia do Oprimido proporcionou uma inflexão nas teorias e nas práticas pedagógicas na segunda metade do século XX, ao apresentar as bases antropológicas de uma educação insubmissa no tocante a todas as formas de dominação e opressão. Porém, a reescrita de uma história da educação, enquanto projeto político que procura penetrar as plurais formas de dominação e os diversos matizes do colonialismo, amplia o debate em torno de princípios e de práticas socioeducacionais que favorecem a dignidade humana, a liberdade e a justiça social.

Por isso, o texto inicia com uma dedicatória mergulhada na expectativa e no sonho, e ainda com o pedido político àqueles que, descobrindo-se no mundo, lutam pela sua transformação. O que nos interessa é a proposta do autor: “Aos esfarrapados do mundo e aos que nele se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (Freire, 2005, p.23).

Nos manuscritos da *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire não faz nenhuma alusão explícita ao significado do termo “esfarrapados do mundo”; portanto, podemos aprendê-lo através da argumentação que constrói, fundamentada na categoria conceitual de oprimido. Neste sentido, convém questionar: quem é o oprimido para Freire?

Com efeito, como Paulo Freire salienta em muitos dos seus escritos, asseguramos que os oprimidos são todos aqueles impedidos de ser mais, proibidos de ser no mundo, aqueles renegados e renegadas, interdidas e interditados, proibidos de humanizar-se (Freire, 2003). Em suma, a opressão, ao transformar o ser humano em ser oprimido, desumaniza-o, negando-lhe a vocação ontológica de todo e qualquer indivíduo da espécie humana. Com efeito, Freire (2005) afirmou que a desumanização é:

Vocação negada, mas também afirmada na própria negação.

Vocação negada na justiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. [...]

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. (Freire, 2005, p.32)

Para o autor, as discussões confluíram ainda mais sobre as reflexões e a consciência crítica, condição indispensável para a humanização dos homens, das mulheres e do universo que os envolve. Ao longo da sua vida e obra, defendeu uma educação como prática da liberdade, propulsora da consciência crítica, capaz de promover a inserção, no seio do espaço escolar, histórico dos oprimidos, dos sujeitos humanos inviabilizados e silenciados durante séculos de opressão colonial/imperial.

Nesse sentido, a abordagem do autor salienta, em muitos dos seus escritos, a intenção da sua proposta:

Não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existir criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra. (Freire, 2005, p.12)

Dito isto, argumentamos que é necessário, aos contextos e sujeitos colonizados, introduzir o colonialismo na teoria dada por Paulo Freire –a necessidade da pedagogia do oprimido. Notamos que há elementos que nos permitem uma melhor problematização sobre o significado da consciência crítica. Este princípio resultou da praxis e também do movimento de viver o universo, refletindo sobre ele e a ele voltando de maneira problematizada.

Os escritos de Freire apontam para a necessidade de colocar-se diante dos problemas da atmosfera social e compreender as razões da miséria e da fome de milhões, da distância abismal entre aqueles cada vez mais ricos e os cada vez mais necessitados, do frio que rasga a pele do(s) sem-teto, da justa ira dos sem-terra, dentre tantas outras formas de injustiças sociais. Ao longo da sua vida e obra, o autor defendeu ainda: “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora na qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se inserem nela criticamente” (Freire, 2005, p.44).

A atividade intelectual de Paulo Freire, a atitude como escritor, professor, além do forte posicionamento nos seus discursos, fez com que se tornasse, de certa forma, a representação do intelectual do seu

tempo. Como dissemos acima, o desenvolvimento crítico dessa realidade, entretanto, resultou de um trabalho formador não necessariamente formal, o qual Paulo Freire nomeou de “educação libertadora”. Isto mostra que, efetivamente, não seria possível construir-se um discurso apoiado nos ideais de Vasconcelos e Brito (2009). Portanto, podemos perceber a “educação libertadora” como aquela que possibilita e

Envolve a formação do educando em um ser crítico que, pensante, agente e interveniente no mundo, sente-se capaz de transformá-lo criticamente. Configura-se o crescimento da consciência crítica; é poder de domínio na construção de uma sociedade mais igualitária, onde as pessoas realizem plenamente seu potencial humano. (Vasconcelos e Brito, 2009, p.88)

Para uma melhor compreensão da educação como prática da liberdade, reafirmada por Paulo Freire no seu livro *Pedagogia do Oprimido*, esta manifesta-se quando se pronuncia criticamente o mundo, modificando-o através do engajamento ativo face às problemáticas sociais, culturais, políticas, económicas e epistémicas. Somente por isso se fala com palavras, o ser sujeito desconstruindo a sua situação de subalternidade, de invisibilidade e de silêncio.

No mesmo sentido, acrescenta ainda o autor, quando olhamos para a história das ex-colónias, nomeadamente o Brasil, percebemos o quanto fenómenos próprios à colonização, e detonados por elas, moldaram e atualmente se propagam na nossa constituição sociocultural e político-institucional, como o autoritarismo político, o preconceito cultural de raça-cor, a periferização cultural-económica, a marginalização e, até, a destruição das minorias, a dependência externa, a corrupção estrutural, as desigualdades socioculturais, políticas, económicas e epistémicas, tendo em vista que, com a palavra, o ser humano se faz humano e, ao dizê-la, assume conscientemente sua condição humana, desconstruindo sua situação de subalternidade, de invisibilidade e de silêncio.

A autora indiana Gayatri Spivak (2010) comenta as conceções de educação freiriana, ou seja, a originalidade da sua prática de alfabetização, ao colocar o oprimido no centro do processo de construção do conhecimento, tornando-o visível, proporcionando-lhe o direito à fala e à voz. Com efeito, Paulo Freire não se ofereceu para falar pelos oprimidos, mas trabalhou eticamente pela construção de espaços em prol das camadas menos favorecidas da sociedade para que pudessem ser os protagonistas das suas “educações” e das suas próprias histórias através das palavras.

Nesse contexto, a prática é percebida como a concretização, ao trazer para a história sujeitos humanos até então impossibilitados, transformando a(s) sua(s) inexistência(s) simbolicamente construídas em presenças no interior dos processos de ensino-aprendizagem, também no âmbito da estrutura social mais ampla, criando os seus próprios saberes e experiências quotidianas.

No mesmo sentido, a opinião acerca da educação bancária, desenvolvida no segundo capítulo da *Pedagogia do Oprimido*, lembra-nos a problematização feita por Vanda Shiva (2003) em torno das monoculturas da mente, bem como as reflexões sobre os processos de violência epistémica (Santos, 2008; Spivak, 2010) e a produção simbólica da inferioridade (Germano, 2008). Se quisermos, ainda, pensar sobre os processos bancários da educação como instrumentos de operação, Paulo Freire destacou-se pela sua personalidade, caracterizando todo o ato pedagógico que assenta no ato de depositar conhecimentos nas cabeças dos/as alunos/as, vistos como seres importantes diante da construção do próprio saber. Para isso, o educador deve possuir um aspeto narrativo e dissertativo, que possa dar suporte a este tipo de educação. Freire sublinha:

Conduzir os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em vasilhas, em recipientes a serem enchidos pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão. (Freire, 2005, p.66)

Não por acaso, aqui percebe-se o professor, nesta discussão, como sendo o protagonista do conhecimento, aquele que tudo sabe e cuja principal missão é a de transmitir novos saberes aos seus educandos, cuja única margem de ação a que se propõem “[...] é a de receberem os depósitos [realizados pelo educador], guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam” (Freire, 2005, p.66).

Percebe-se que, quanto às contribuições de Shiva (2003); Santos (2008); Spivak (2010) e Germano (2008), teóricos já mencionados acima, consideramos que as suas críticas, numa sociedade-cultura politizada, caracterizada pela consolidação da subjetividade reflexiva, a validação das instituições, dos sujeitos, dos valores e das práticas socialmente vinculantes, já não pode acontecer em termos essencialistas e naturalizados, dogmáticos e conservadores, como no caso das sociedades tradicionais, em que há uma imposição centralizada neles.

Nas sociedades modernas, as práticas dos poderes vigentes e instituídos acontece por meio de um processo em que a crítica de Freire à educação bancária possui afinidades com algumas das reflexões pós-coloniais pelo facto de trazer, de igual modo, uma crítica à produção de monocultura da mente, à violência epistémica e à produção simbólica da inferioridade.

Com isso, ao indagar a hierarquização intelectual inerente aos pressupostos da educação bancária, Paulo Freire não denunciou apenas a passividade cognitiva a que estão sujeitos os alunos. Verificamos, ainda, a sua crítica à monocultura da mente produzida por esse tipo de prática educacional, a qual movimenta o espaço das alternativas pedagógicas disponíveis à construção de um “conhecimento

prudente para uma vida decente” (Santos, 2006), na atmosfera dos espaços onde se desenvolvem processos formativos.

Portanto, a monocultura do saber apresenta-se na quietude cognitiva dos educandos, no medo ao esquecimento, na ausência do diálogo e, também, na crença dos valores em que o saber docente é a única porta, individual e pessoal, para o desenvolvimento intelectual dos alunos. É por isso que Freire (2005) defende, de modo enfático e contundente, que, “a rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca” (Freire, 2005, p.67), produzindo e reforçando a cultura do silêncio tão característica de nossa formação social colonial.

Ora, percebe-se, ao longo do texto, por parte de Freire (2005), o seu sentido e a sua contribuição direta “na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 2005, p.67).

Por isso, a sua afirmação de que o saber – na visão bancária da educação, um legado daqueles que se julgam sábios aos que nada sabem –, o ato educativo adota uma dimensão paternalista, realçando as “marcas de ontem”, como afirma Freire (2003) em *Educação e Atualidade Brasileira* (Freire, 2003, p.46). No mesmo sentido, quando se referem aos fragmentos do colonialismo nas nossas ações socioculturais, político-econômicas e cognitivo-epistêmicas.

Em verdade, diríamos que a educação bancária estimula a violência epistêmica, embora Paulo Freire não a tenha caracterizado nestes termos. Ora, a violência representa a negação do saber dos alunos, da sua lógica e das suas crenças, ou seja, um sistema educacional que envolva as tradições e a “memória coletiva” (Halbwachs, 2004) do ambiente escolar de onde avistamos os educandos. Ora, violência que inviabiliza e silencia os conhecimentos prévios trazidos pelos educandos ao adentrarem nos variados espaços de ensino, formais ou não, na busca do ser mais, vocação histórica e ontológica que lhes é negada em razão de um saber encarado como acabado e universal (Freire, 2005).

Nesse caso, a compreensão da violência epistêmica, resultante da educação bancária, age ao nível da secularização e da inferiorização dos conhecimentos dos alunos, nomeando-os como não-saberes. Por isso mesmo é que Paulo Freire lembrou, ao criticar com veemência os pressupostos do modelo educacional denominado, pelo autor, de bancário, o qual paralisa, impedindo os alunos de criar, comentar, aceitando tudo como se estivessem satisfeitos com o ensino proposto pelas escolas. Note-se que Freire evidenciou alguns pressupostos relacionados com a educação bancária:

- o educador é o que educa; os educandos são educados;
- o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;

- o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente;
- o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, acomodam-se a ele;
- o educador identifica a autoridade do saber com a sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (Freire, 2005, p.68)

Estes princípios, ao lado da produção de monoculturas da mente e do desencadeamento da violência epistêmica no âmbito escolar ou não, produz a inferioridade simbólica do Outro, negando-lhe o status de ser cognoscente. Inferioridade simbólica que disciplina seu corpo e sua mente, petrificando-os. Inferioridade internalizada por meio da “violência simbólica” (Bourdieu, 2007) que lhe faz crer inferior, que lhe usurpa o “desejo de aprender” (Fernández, 1991), que lhe impede de realizar a vocação histórica e ontológica do ser mais, enclausurando-lhe numa espécie de “não lugar cognitivo” (Fernández, 1991), e, por fim, atribuindo-lhe uma função de mero expectador das verdades que lhes são impostas.

Efetivamente, no entender do referido pensador, a problematização apontada na pedagogia do oprimido em torno da educação bancária faz dessa obra apenas um comunicado dedicado às batalhas dos “esfarrapados do mundo”, mas um texto político dirigido às classes sociais engajadas nas lutas contra as opressões, as explorações de subalternidade que ainda atingem milhões de “condenados da terra” (Fanon, 2005).

Gostaríamos de propor, como alternativa a essa estrutura formal, com base no diálogo enquanto condição relacionada com o processo de atividade humana, os modelos de ensino e aprendizagem. Ao proclamar o diálogo enquanto situação relacional inerente ao processo de convivência humana e, por conseguinte, aos processos de ensino e de aprendizagem, Paulo Freire afirmou não apenas uma nova forma de pensar a educação e as implicações sociais, culturais, políticas, económicas e epistêmicas nela perpassada, mas também lançou, em nosso entendimento, as bases de uma “pedagogia das ausências”.

Discutimos, acima, as finalidades da pedagogia de Paulo Freire e do pós-colonialismo através da obra denominada *Pedagogia do Oprimido*. Descobrimos algumas semelhanças nas leituras, que foram

importantes para repensar esta obra como um texto pós-colonial que procura construir um discurso do processo educacional brasileiro a partir dos olhares dos oprimidos, dos escravizados, dos subalternos, dos menos favorecidos.

Por ora, é importante salientar-se o pós-colonialismo na sua perspectiva educacional, teoria que fundamentou a construção das nossas considerações, possibilitando um novo olhar direcionado para a *Pedagogia do Oprimido*. Suscitando algumas críticas ao eurocentrismo e às suas imagens, de todo o modo, é claro que a teoria do pós-colonialismo nos proporcionou um terreno fértil sobre o qual podemos analisar as suas finalidades, delineando os grandes acontecimentos ocidentais e europeus, ou seja, a problematização sobre os resquícios das ações coloniais na existência dos povos colonizados.

Como dissemos, entretanto, a teorização sobre Paulo Freire e a sua *Pedagogia do Oprimido* e as análises pós-coloniais influenciaram decisivamente os nossos debates de que seu livro aqui analisado, para além de invocar ideias de uma educação ideológica engajada com a emergência de uma consciência crítica capaz de compreender o universo, com isso, ao ligar-se mesmo que de forma clara, as bases é um dos pontos fundantes de uma posição teórico-política-pedagógica.

PARTE III – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 8: ESTUDO EMPÍRICO

8.1. Motivações

O foco desta pesquisa está diretamente relacionado com as experiências profissionais do investigador, inicialmente como professor do Ensino Fundamental e Ensino Médio efetivo do quadro do Magistério da Rede Oficial do Estado em São Luís do Maranhão – Brasil, depois como parte da equipa do Programa de Assistência Técnica Pedagógica (PAT). Além disso, exerceu funções como orientador educacional no Ensino Médio/Aceleração de Estudos no Projeto VIVA EDUCAÇÃO – SEDUC e a Fundação Roberto Maranhão.

Exerceu, igualmente a função de apoio técnico pedagógico, na Escola Ativa/Educação do Campo, Instituto de Educação do Maranhão (IEMA), Centro de Educação Especial “Padre João Mohana” e como supervisor de educação especial e na Secretaria Adjunta de Projetos Especiais de demais escolas.

O investigador foi bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), tendo lecionado a Disciplina Fundamentos e Métodos de Ensino de Geografia e História na Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Atualmente, desenvolve a sua atividade profissional no CE “Bernardo Coelho de Almeida” e no CE “Benedito Leite”.

O interesse pelo tema surgiu de reflexões realizadas durante a nossa formação profissional em pedagogia pela UEMA, assim como a formação em Especialista em Coordenação Pedagógica, no âmbito da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e o Mestrado em Educação e Formação na Área de Administração e Políticas Educativas pela Universidade de Aveiro.

Além disso, durante a nossa carreira profissional manifestaram-se, por força das atividades desenvolvidas, relações de cooperação e colaboração, o que, simultaneamente, nos permitiu compreender os problemas que os diretores das escolas têm de enfrentar de modo a exercer as suas funções e oferecer à comunidade escolar um trabalho de qualidade.

Acreditamos que esta experiência foi relevante, pois, através da aprendizagem, por meio de seminários, pudemos perceber que algumas das dificuldades identificadas em São Luís do Maranhão são semelhantes às dificuldades vivenciadas pelos demais estados brasileiros, ou seja, ao conhecer outras experiências e realidades, permitiu-nos aferir o que ainda nos falta construir, mas também possibilitou valorizar o caminho já percorrido.

Tendo em conta o descrito, acreditamos que este estudo contribuirá para a produção de novos conhecimentos acerca do processo de construção de uma escola que atenda às diferenças. Além disso, através das práticas desenvolvidas e das reflexões desencadeadas, novos olhares surgirão acerca da nossa ação como profissional da educação, na formação docente, no papel do discurso e das práticas curriculares na preparação de professores e de futuras gerações, nos valores de apreciação da diversidade cultural e no desafio relacionados com preconceitos de género, raça, religião, padrões culturais, entre outros. Pretendemos, igualmente, divulgar estas preocupações nos meios educacionais brasileiros e maranhense, em artigos que serão publicados em eventos cujo objetivo é questionar práticas e discursos curriculares homogêneos e etnocêntricos e, ao mesmo tempo, procurar alternativas para trabalhar a identidade e a diversidade cultural na pedagogia e nos Estudos Culturais.

Por outras palavras, urge dotar a escola com uma pedagogia assente em valores interculturais cuja aplicabilidade não esteja limitada apenas a algumas crianças, mas antes a toda a população que a frequenta, tendo em vista o reconhecimento de todas as culturas envolvidas no meio escolar, bem como a sua dinâmica e desenvolvimento.

Como educador constatamos que as questões de género, raça, etnia, identidade, diversidade cultural, linguagem, religião, padrões culturais estão cada vez mais latentes e evidentes no âmbito escolar. A este propósito Santomé (1995, p.170) afirma que “no interior das salas de aula é muito raro que o professorado e os alunos e alunas cheguem a refletir e investigar questões relacionadas com a vida e a cultura de etnias e grupos mais próximos e conflitivos”. Assim, “parece que a escola, como todas as instituições sociais, não se encontra preparada para enfrentar a diversidade, a desigualdade e a exclusão social (as minorias, a cultura da marginalidade, a inadaptação social, a xenofobia, etc.)” (Martins, 2004, p.175).

Acresce a estes fatores o desejo de obter qualificação profissional e o interesse em desenvolver pesquisa na área da identidade e da diversidade cultural, representadas nas práticas pedagógicas dos professores do ensino médio nas escolas públicas do CE Benedito Leite e CELiceu Maranhense, em São Luís do Maranhão.

A motivação, portanto, é a fonte de inspiração para desenvolver este trabalho. Além disso, identificamos lacunas na nossa formação académica que apenas este doutoramento pode preencher e esperamos colmatá-las com vontade e empenho no trabalho desenvolvido.

Em suma, foi importante ingressar e realizar o doutoramento no âmbito dos Estudos Culturais, com o objetivo claro de termos sucesso e ultrapassar os desafios que nos comprometemos.

8.2. Justificação do estudo

Esclarecer os motivos que nos levaram a desenvolver o presente projeto de pesquisa implica retomar parte da nossa história pessoal e profissional.

Tendo nascido em Canafistula e sido criado em Grajaú – Maranhão – Brasil, mudámo-nos para São Luís, capital do Estado do Maranhão, onde passámos a trabalhar no Serviço Público nomeadamente no setor educacional.

Como pesquisador, tivemos sempre a preocupação de nos alheararmos de ideias preconcebidas e dirigir o nosso olhar para a compreensão do ponto de vista do outro neste processo, ou seja, compreender através de indícios, de episódios interativos, produzidos em relações de ensino escolar, as saídas encontradas pelos seus protagonistas.

Desta forma, a relevância deste estudo centra-se na importância da identidade e diversidade cultural, principalmente na sociedade atual.

Nesse caleidoscópio, por uma ausência de verdades absolutas do género “isso é certo” ou “isso é errado”, recorrer a um olhar não-diretivo é uma preocupação constante, dado o envolvimento que temos com a temática e com os profissionais sujeitos da pesquisa. Resgatar os indícios do percurso trilhado, considerado adequado pelos seus protagonistas, sem desconsiderar a nossa atuação neste percurso é um dos desafios desta pesquisa.

Considerando ainda que as práticas pedagógicas não se resumem às práticas escolares, este estudo pretende identificar, observar e analisar as atitudes dos professores, a sua participação, a sua prática letiva, a forma como as desenvolvem e, aferir, ainda, a influência que recebe dos livros didáticos, bem como as interações escola/aluno.

Este projeto reveste-se de grande importância porque se preocupa em responder à necessidade de caracterizar a atividade do professor de uma forma objetiva e sistemática, o que se traduz em diferentes níveis de interesse, nomeadamente:

- Nas decisões da política educativa sobre a identidade e diversidade cultural, recursos de ensino, equipamentos e meios, relação escola/comunidade.
- Para os professores, de forma a analisar as suas próprias práticas e as variáveis em função das quais podem questionar-se e questionar as suas atividades docentes.
- Para os pais/responsáveis pelos alunos e o público em geral, preocupados com os problemas da educação, com a melhoria do sistema educacional maranhense, de forma a terem consciência que é a educação e o funcionamento equilibrado desse sistema que

depende o aperfeiçoamento, o futuro e o progresso global dos seus filhos ou das gerações vindouras.

Deste modo, constata-se que as políticas públicas que implementam diretrizes legais e parâmetros curriculares têm vindo a incorporar a identidade e a diversidade cultural no interior da escola, questões antes envoltas por uma nevoa de silêncio ou dissimulação. No Brasil, o campo da educação vem abrangendo essas questões de forma progressiva, no entanto, somente a partir da última década é que expressa com maior exatidão as preocupações acerca da diversidade.

Além disso, poderá servir de contributo para futuras investigações e, conseqüentemente, aumentar o reduzido número de trabalhos de investigação na área da identidade e diversidade cultural no Brasil.

8.3 Objetivos da investigação

8.3.1 Objetivo geral

A nossa forma de aproximação com o objeto de investigação vincula-se a uma visão crítica, especialmente enriquecida e direcionada por sensibilidades pós-coloniais que têm trazido, para o centro das reflexões, a análise das práticas pedagógicas dos professores do ensino médio das escolas públicas CE “Benedito Leite” e CE “Liceu Maranhense” em São Luís do Maranhão, na perspetiva de compreender como é que estão representadas as questões de identidade e diversidade cultural.

Neste caso concreto, o estudo tem como intuito refletir sobre identidade, diversidade cultural e a prática pedagógica nas escolas delineadas, bem como identificar os desafios que se colocam aos professores e quais as estratégias que estes podem ou estão a utilizar em relação às suas ações educativas para colmatar as dificuldades que possam surgir e, simultaneamente facilitar a integração de alunos de diversas origens culturais nos estabelecimentos de ensino.

8.3.2. Objetivos específicos

Apesar de se terem aberto novas oportunidades de exploração e novos caminhos no decorrer da investigação, podemos afirmar que foram respeitados os objetivos gerais a que nos propusemos no princípio. Acreditamos, tal como adverte Ribeiro (2003, p.30), que é fundamental manter a coerência com os fins, os objetivos e a problemática inicialmente definidos. Tal procedimento permite ao investigador desenvolver um processo reflexivo e uma aprendizagem de adaptação ao terreno.

Tendo em conta o descrito, os objetivos específicos que sustentam a investigação são:

- Fazer um levantamento bibliográfico dos referenciais teóricos dos Estudos Culturais sobre as questões de identidade e diversidade cultural;
- Identificar a importância do papel pedagógico do professor perante a diversidade cultural;
- Reconhecer a importância que a formação dos professores tem nesta temática da identidade e da diversidade cultural;
- Identificar as dinâmicas, práticas e estratégias promovidas pelo corpo docente de modo a promover e respeitar a identidade e diversidade cultural nas aulas;
- Identificar as orientações promovidas pelas Escolas de modo a promover e respeitar a identidade e diversidade cultural;
- Contribuir para a definição de objetivos que venham a permitir o reconhecimento de uma real política educativa baseada na promoção da identidade e diversidade cultural;
- Verificar se um currículo baseado em competências interculturais pode melhorar a qualidade de ensino;
- Aferir se as divergências culturais podem surgir entre a natureza do aluno e o conteúdo oferecido pelas escolas.
- Refletir criticamente acerca das considerações iniciais e proporcionar novas perspectivas, novas interpretações e conclusões prospectivas;
- Sensibilizar os agentes educativos para a problemática em estudo.

8.4 Problemática da investigação

8.4.1. Questões de partida

As modalidades de ensino confrontam-se cada vez mais com uma grande heterogeneidade social e cultural. Certamente que todos concordamos que estamos a educar para uma sociedade multicultural e teremos como referência da nossa ação o desenvolvimento de atitudes fundamentadas no respeito, tolerância, justiça e igualdade social.

De acordo com Marsden (1997), tanto o preconceito como a discriminação podem derivar dos atos e atitudes dos indivíduos ou mesmo das políticas e práticas de uma instituição. Para além de afetarem o acesso ao trabalho e a progressão das minorias, fragilizam a sua motivação, autoconfiança e produtividade.

Neste sentido, como membros da sociedade envolvidos no processo de construção deste projeto de pesquisa e interessados em aprofundar este tema, não podemos deixar de contextualizar este nosso interesse investigativo, no sentido de completar o esforço de construção do objeto de investigação.

O presente estudo desenvolve-se no âmbito dos Estudos Culturais, reunindo, portanto, a problemática da investigação, enquanto objeto de questionamento e análise investigativa, uma importante produção de conhecimento.

Para as autoras Lakatos e Marconi (2010, p.13), o problema de uma pesquisa deve ser analisado sob o aspecto da sua valorização: a) viabilidade: pode ser resolvida por meio da pesquisa; b) relevância: ser capaz de trazer conhecimentos novos; c) novidade: estar adequado ao estágio atual da evolução científica; d) exequibilidade: poder levar a uma conclusão válida; e) oportunidade: atender a interesses particulares e gerais. Uma forma de conceber um problema científico é relacionar vários fatores com o fenômeno em estudo.

Partindo deste pressuposto, este projeto de investigação foi construído partindo da necessidade que sentimos como profissional do ensino em desenvolver o nosso conhecimento sobre identidade e diversidade cultural representadas nas práticas pedagógicas dos professores do ensino médio nas escolas públicas em São Luís do Maranhão.

Atuamos como professor da Rede Oficial do Estado, em São Luís do Maranhão – Brasil, onde a existência de diferentes culturas é fortemente visível e cada vez com mais intensidade. Conhecendo esta realidade, queremos perceber mais a fundo o que pode e o que já está a ser feito pelos docentes nas escolas públicas maranhenses e também pela própria comunidade educativa em questão de forma a dar resposta à identidade e diversidade cultural dos agentes educativos, mas também da comunidade.

Como docente e atuando como Técnico em Educação, deparamo-nos com um contexto onde a identidade e a diversidade cultural são uma realidade, constituída por algumas crianças oriundas de diferentes situações, pertencentes a diversas classes sociais, com diferentes hábitos, costumes, religiões e origens culturais, razões pelas quais consideramos pertinente optar pela escolha deste tema para desenvolver este projeto.

Neste contexto, surgem, quase naturalmente, as questões de partida:

- Qual a importância do papel pedagógico do professor perante a diversidade cultural?
- Que relevância tem a formação dos professores nesta temática da identidade e da diversidade cultural?

- Que contribuição daria um currículo com competências interculturais para a melhoria da qualidade ensino?
- As divergências culturais podem surgir entre a natureza do aluno e o conteúdo oferecido pelas escolas?
- Dentro desta perspectiva teórica, os Estudos Culturais podem ser tratados a partir de uma abordagem sociológica?

8.5 Opções metodológicas

8.5.1 Análise qualitativa e quantitativa

A investigação científica é a procura intencional de conhecimentos ou de soluções para problemas de natureza científica. O método científico indica o caminho que deve ser percorrido nessa investigação e as técnicas especificam o modo de o percorrer. O método científico é, portanto, o procedimento ou o conjunto de procedimentos que se utilizam para obter conhecimentos científicos, o modelo de trabalho ou sequência lógica que orienta a investigação científica. O estudo do método, ou dos métodos, se quisermos atribuir ao conceito uma abrangência mais geral, designa-se metodologia e compreende a justificação e a discussão da sua lógica interior, a análise dos diversos procedimentos utilizados em investigação e a discussão acerca das suas características, qualidades e defeitos, ou seja, a metodologia “é um conjunto de estratégias, táticas e técnicas que permitem descobrir, consolidar e aprimorar conhecimentos” (Pérez Serrano, 1994, p.219).

Face ao exposto, a estratégia que nos pareceu adequada ao tipo de investigação foi, em termos genéricos, o que Bryman (1992), Greene, Caracelli e Graham (1989) e Hernández, Fernández e Baptista (2014) designam por investigação mista, ou seja, combina a investigação qualitativa e quantitativa num só estudo.

A utilização dos métodos mistos representa um conjunto de processos sistémicos, empíricos e críticos de investigação e implicam a recolha e análise de dados quantitativos e qualitativos, assim como a sua integração e discussão conjunta, para realizar inferências de toda a informação recolhida e obter a melhor compreensão do fenómeno em estudo (Hernández & Mendoza, 2008).

Do mesmo modo, Bryman (1988) acrescenta que a investigação mista faz uso do “melhor dos dois mundos”, defendendo que as duas abordagens devem ser combinadas, já que são úteis, válidas e complementares (Fonseca, 2006, 2017), assim como, permitem diferentes respostas (Delgado &

Gutiérrez, 1995) e resultam em mais conhecimento sobre o problema investigado (Best & Khan, 1989; Delgado & Gutiérrez, 1995).

Onwuegbuzie (2000), baseado na polarização qualitativa/quantitativa, designou *uini researchers* aos investigadores que apenas se restringiam a metodologias de investigação qualitativas ou quantitativas. Na mesma linha, Tashakkori e Teddlie (2003), afirmam que estes investigadores são incapazes de conduzir *bilingual research* e, simultaneamente defendem que a sustentação num só paradigma de investigação pode revelar-se limitativo.

Tendo em conta estas posições, as últimas décadas têm sido marcadas por diferentes debates acerca dos dois paradigmas, constatando-se assim que o debate entre qualitativo e quantitativo é divergente e o uso exclusivo de um dos paradigmas de investigação pode ser entendido como um entrave ao desenvolvimento das ciências sociais (Onwuegbuzie, 2000), pois a investigação mista utiliza a evidência dos dados numéricos, verbais, textuais, visuais, simbólicos e outros tipos de dados para compreender os problemas nas ciências (Creswell, 2013; Lieber & Weisner, 2010).

Diferentes autores, nomeadamente Delgado e Gutiérrez (1995), Bullock, Little e Milham (1992), acrescentam que a diferença entre a investigação quantitativa e qualitativa assenta na forma como os dados são obtidos e analisados.

A investigação quantitativa tem como finalidade “descrever, verificar relações entre variáveis e examinar as mudanças operadas na variável dependente após manipulação da variável independente” (Fortin, 2009, p.371). Da mesma forma, envolve a colheita sistemática de informação numérica, normalmente mediante condições de enorme controlo utilizando procedimentos estatísticos. Apresenta, igualmente um carácter descritivo por descrever e relacionar características e variáveis de uma população, mas também correlacionar e examinar a relação entre as variáveis, de modo a determinar a natureza das relações (idem).

Pesquisas já realizadas como a de Gil (1999, pp.33-34), a investigação quantitativa consiste “essencialmente em submeter o objeto de estudo à influência de certas variáveis, em condições controladas e conhecidas pelo investigador, para recolher os resultados que a variável produz no projeto”. Este paradigma assume-se como “uma conceção global positivista, hipotético-dedutiva, particularista, orientada para os resultados” (Carmo & Ferreira, 2008, p.178), permitindo, através da análise estatística, “sintetizar dados referentes a uma amostra de grande dimensão e generalizar esses dados a toda a população” (Fernandes, 2000, p.3). Além disso, é relativamente fácil de se entender através de gráficos, tabelas ou histogramas (Kemmis & McTaggart, 1988), sendo o “paradigma dominante da investigação em educação” (Fernandes, 1991, p.64).

Em contrapartida, “a investigação dita qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (Godoy, 1995, p.21), assumindo-se de diferentes formas, nomeadamente, como pesquisa etnográfica e estudo de caso (Ludke & André, 1986).

A investigação qualitativa pretende obter dados reais, ricos e profundos, tendo como objetivo a interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações num determinado contexto. Pretende, igualmente, interpretar em vez de mensurar e procura compreender a realidade tal como ela se apresenta, vivida pelos sujeitos ou grupos a partir do que pensam e como agem (Carmo & Ferreira, 2008).

A investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Este tipo de investigação é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses. Embora estes métodos sejam menos estruturados proporcionam, todavia, um relacionamento mais extenso e flexível entre o investigador e os entrevistados. O investigador é, portanto, mais sensível ao contexto (Siqueira & Machado, s/d²).

Além disso, a investigação qualitativa assenta em estudos de caso, entrevistas, observação participante e investigação-ação permitindo ao investigador descrever situações detalhadas de eventos, pessoas, interações e comportamentos observáveis, incorporando a voz dos participantes, as suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões tal como são expressas pelos mesmos, ou seja, “a preocupação central não é se os resultados são suscetíveis de generalização” (Bogdan & Biklen, 1994, p.66), mas sim realizar “uma análise detalhada de uma situação, sujeito ou acontecimento” (Aires, 2015, p.21), isto porque reduzir pessoas a dados estatísticos, com determinadas características do comportamento humano pode, eventualmente, menosprezá-las (Merriam, 1988).

Bogdan e Taylor (1986) acrescentam, ainda, que neste tipo de pesquisa, o investigador deve envolver-se no campo de ação, isto é, deve conversar, ouvir e permitir a livre expressão dos participantes. De modo a minimizar a subjetividade da investigação qualitativa, os investigadores devem optar por diversificar os procedimentos metodológicos durante a investigação (Quivy & Campenhoudt, 1998).

²Consultar em: [Http://www.sbcpcnet.org.br/livro/63ra/conpeex/mestrado/trabalhos-mestrado/mestrado-roberta-cristina.pdf](http://www.sbcpcnet.org.br/livro/63ra/conpeex/mestrado/trabalhos-mestrado/mestrado-roberta-cristina.pdf)

8.5.2 Método de investigação: o estudo de caso

Dentro da tradição qualitativa situa-se, geralmente, o estudo de caso. Para Merriam (1988, p.9), “o estudo de caso é um estudo sobre um fenómeno específico tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição ou um grupo social”. Esta opinião é corroborada por Fonseca (2002, p.33):

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

Para Bogdan e Biklen (1994) o estudo de caso é um instrumento heurístico imprescindível para a compreensão dos fenómenos individuais, sociais e organizacionais, a flexibilidade do seu design torna-o uma boa estratégia de investigação para quem se inicia na investigação.

Yin (2005) refere três características onde o estudo de caso é aplicado: (1) Quando o estudo é crítico e se pretende testar uma hipótese ou teoria explicitada; (2) Quando se está perante um facto novo e exclusivo; (3) Quando o caso é revelador e até então desconhecido.

Para Ludke e André (1986), o estudo de caso deve ter como características fundamentais:

- (i) Propor-se à descoberta, já que em qualquer momento podem aparecer novos elementos para a investigação, além das hipóteses traçadas inicialmente;
- (ii) Enfatizar a interpretação em contexto, pois todas as características do estudo têm de ser consideradas;
- (iii) Retratar a realidade de forma completa e exaustiva;
- (iv) Usar várias fontes de informação;
- (v) Possibilitar generalizações naturalísticas;
- (vi) Procurar representar as diferentes perspetivas;
- (vii) Utilizar uma linguagem simples em comparação aos outros métodos de investigação.

Ora, estas características estão bem patentes no nosso estudo. Assim, este trabalho assenta numa base teórica-empírica, visto tomar como sustentáculo o referencial teórico e os fundamentos da área em estudo. Numa fase inicial, depois de formulada a pergunta de partida que orientou todo o trabalho

desenvolvido, procedeu-se a uma abordagem exploratória sobre o tema em questão, através de uma recolha exclusiva de documentos. Nesta parte tentou-se desenvolver um melhor entendimento sobre a natureza geral do problema, passo que nos pareceu adequado a uma melhor qualidade da informação obtida (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Quaisquer que sejam as suas características é necessário estar vigilante à validade interna e externa do estudo. A validade interna está relacionada com a relação casual, entre variáveis dependentes e independentes, entre o programa e os seus resultados. Já a validade externa relaciona-se com a que revela até que ponto as conclusões de um estudo de caso podem ser generalizáveis a outras investigações de casos semelhantes.

Lima (1987, p.18) descreve o estudo de caso como

Exame intensivo, tanto em amplitude como em profundidade e utilizando todas as técnicas disponíveis, de uma amostra particular, selecionada de acordo com determinado objetivo (ou, no máximo, de um certo número de unidades de amostragem), de um fenómeno social, ordenando os dados resultantes por forma a preservar o carácter unitário da amostra, com a finalidade última de obter uma ampla compreensão do fenómeno na sua totalidade.

Já Stake (1995) refere que a investigação, de um estudo de caso, não é baseada em amostragem.

Optou-se por utilizar esta metodologia porque, tal como acrescenta Freixo (2010, p.33),

Perspetiva as diferentes fases e etapas do processo de investigação, importa esclarecer que tais fases e etapas seguem o método científico, ou seja, propõem um problema a resolver, constroem uma hipótese ou solução potencial para o problema, formulam hipóteses de forma operacional, verificam essa mesma hipótese por meio da experimentação ou da observação.

Neste sentido, seguimos todas as recomendações “o investigador deve assegurar-se de que o meio é adequado aos seus propósitos e deve assegurar que tem as autorizações e colaborações necessárias das autoridades e, se for o caso, das respetivas comissões de ética” (idem).

8.5.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Neste âmbito, autores como Quivy e Campenhoudt (1998) defendem que as técnicas de recolha de informação são ferramentas, instrumentos e procedimentos que possibilitam ao investigador reunir, encontrar, recolher ou construir a informação empírica necessária para responder ao problema.

Assim, e considerando as características do estudo, foram utilizadas diferentes técnicas e instrumentos de pesquisa.

As técnicas utilizadas foram a análise documental, que se caracteriza por ser um processo que envolve a seleção, tratamento e interpretação da informação existente em diferentes tipos de documentos, com a finalidade de gerar um novo documento (Carmo & Ferreira, 2008) e a observação participante “que consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (Aires, 2015, pp.24-25).

O instrumento selecionado para a recolha de dados foi a entrevista semiestruturada, na qual o entrevistador é conhecedor dos temas, geralmente existe uma grande margem de liberdade e de iniciativa que é deixada ao critério do entrevistado. Este responde exaustivamente, tendo em conta as suas próprias vivência e o seu próprio quadro de valores. O entrevistador fixa apenas uma orientação para o início da entrevista (Delgado & Gutiérrez, 1995). “O entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada” (Marconi & Lakatos, 1990, p.85).

Como referem Quivy e Campenhoudt (1998, pp.191, 193), a entrevista é uma técnica onde se aplicam “processos fundamentais de comunicação e de interação humana” que “permitem ao investigador retirar das suas entrevistas conhecimentos de reflexão muito ricos e matizados”.

Na ótica de Triviños (1987, p.146), a entrevista semiestruturada tem como “principal característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes” e “(...) favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (...) além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (idem, p.152).

Na construção do guião e realização da entrevista, tivemos como base alguns aspetos, nomeadamente:

- (i) A linguagem deve ser acessível, clara e objetiva, de modo a permitir uma resposta por parte do entrevistado;
- (ii) Tivemos o cuidado de motivar o entrevistado, incluindo no tema a noção de validade de todas as respostas possíveis;
- (iii) Utilizamos o mais aproximadamente possível a linguagem do entrevistado, para que o diálogo funcionasse razoavelmente (Delgado & Gutiérrez, 1995).

Tivemos, igualmente em conta outros fatores que podem influenciar a entrevista, estando alguns desses fatores ligados à situação, escudando-nos em Delgado e Gutiérrez (1995). Os fatores pertinentes são:

- (i) O lugar onde se realiza a entrevista. É quase impossível esperar uma entrevista autêntica e adequada na obtenção de informação, se existirem barulhos e o lugar for desconfortável. Este tipo de situação poderá alterar os dados da investigação em curso;
- (ii) O entrevistado deve ser avisado previamente da duração provável da entrevista, todavia e caso o entrevistado se mostre recetivo a continuar ou mesmo sugira o seu prolongamento, o entrevistador deve prever uma margem de segurança relativamente grande;
- (iii) O entrevistado deve ser informado acerca da entidade ou organismo que efetua a entrevista e deve saber quais são os seus objetivos de forma bem definida;
- (iv) Outro fator que pode influenciar a entrevista é o facto de a entrevista poder ser realizada numa relação entrevistador/entrevistado, ou através de uma situação de grupo.

Em suma, afirma Duarte (2004, pp.213 - 225) que a realização de uma boa entrevista exige que o investigador:

- (i) Tenha muito bem definidos os objetivos;
- (ii) Conheça em pormenor o contexto;
- (iii) Saiba todos os aspetos focados pela entrevista;
- (iv) Sinta confiança e auto - estima;
- (v) Mantenha um clima de informalidade;
- (vi) E, que a entrevista nunca deve ser encarada como uma simples conversa de cozinha porque, na verdade, exige muito rigor e é, mesmo, uma tarefa algo complexa e sofisticada.

Atentos a estes pormenores, foram realizadas entrevistas semiestruturadas por se considerar ser a melhor opção para aferir os motivos que levam as pessoas a optar por este estilo de vida. As questões colocadas versaram sobre as perceções, as ideias, as experiências, os conhecimentos e as sugestões que os entrevistados têm sobre a temática em causa, a forma como é vivenciada, a existência de lacunas na em termos institucionais, as expetativas, as dificuldades e as relações interpessoais.

8.5.4 A análise de conteúdo

Para analisar os dados recolhidos, aplicamos o método da análise de conteúdo, um dos métodos mais utilizado, na atualidade, na investigação no âmbito da Educação. Este método de investigação permite-nos realizar uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto, que tem como objetivo a sua interpretação (Ghiglione & Matalon, 1993).

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998, p.227), a análise de conteúdo, “oferece possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade”.

Esta técnica foi utilizada na exploração das informações recolhidas com o intuito de revelar o verdadeiro significado dos dados. É um instrumento de investigação qualitativa, que possui caráter científico, devido ao facto de ser objetiva e sistemática e da sua capacidade de gerar e testar hipóteses. Os dados recolhidos através análise documental e da técnica de entrevista foram analisados com recurso ao *QSR NVIVO*® (versão 15), um *software* de análise qualitativa de dados, através de procedimentos comuns às metodologias qualitativas. Foi desenvolvido um sistema de codificação em categorias emergentes a partir dos dados (codificação aberta – os dados, num processo de comparação contínua, são agrupados em categorias concretas de 1ª ordem, ou seja, procede-se à nomeação dos dados através de conceitos que os integram. Tais categorias, por sua vez, podem ser agrupadas em categorias mais abrangentes – categorias conceptuais - que incluem diferentes categorias de 1ª ordem) até categorias progressivamente mais abrangentes (codificação aberta; codificação axial – os dados já conceptualizados são reorganizados com base nas ligações verticais e horizontais entre categorias, emergindo categorias que representam ideias centrais), num processo permanente de confronto com os dados e de comparação contínua que permite o desenvolvimento de temas relevantes, hipóteses e teorias (Smith & Firth, 2011; Strauss & Corbin, 1990).

Desta forma, a intenção de proceder a uma análise cuidada dos dados recolhidos, qualitativamente, de forma criteriosa e cuidada, seguindo os conselhos do investigador citado: “A qualidade de uma análise de estudo de caso não depende unicamente das técnicas utilizadas, embora elas sejam importantes. De igual importância é que o pesquisador demonstre destreza suficiente para conduzir a análise” (Yin, 2001, p.155).

Tendo consciência, ainda, de que é desta análise que decorrerão conclusões interessantes e relevantes para o presente campo de investigação.

8.5.5 Procedimentos

No que diz respeito a este estudo propriamente dito, o investigador procurou interagir ao longo do tempo com a recolha de forma virtual e não intrusiva, a fim de que a sua atuação não provocasse uma alteração da realidade relatada.

O contacto inicial por parte do investigador com a documentação recolhida para análise foi de observação efetuando uma pré-análise, seguindo-se a exploração do material que compreende a

escolha da unidade de análise e a codificação da documentação. Por último, o tratamento e a interpretação dos resultados, na qual são apresentados os principais resultados e interpretações (Bardin, 2009).

8.5.6 Questões éticas

Para a investigação em causa, foram tidas em conta considerações de ordem ética. A questão pertinente do respeito pela pessoa dos participantes/entrevistados, de onde advém o direito das pessoas quer à privacidade, à confidencialidade e ao anonimato, quer ao reconhecimento público, mereceu sempre uma atenção cuidada por parte do investigador. Assim, para este estudo, solicitou-se autorização aos participantes/entrevistados, os quais assinaram um documento em que manifestavam expressamente o seu acordo, tendo sido, no entanto, garantido o anonimato e sigilo de todos os participantes.

CAPÍTULO 9: A INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

9.1. Amostra

Fortin afirma que “a amostra é um subconjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte da mesma população” (2003, p.202).

Assim, de modo a concretizarmos os objetivos do presente estudo, o tipo de amostragem utilizado foi não-probabilístico, ou seja, a probabilidade de um elemento da população selecionada não foi constante. A amostra formada foi obtida por conveniência, sendo a população o conjunto de todos os indivíduos das escolas públicas de S. Luís do Maranhão. Como refere Field (2009, p.33) “Nunca temos acesso à população inteira (...), assim, coletamos pequenas amostras (...) e usamos o comportamento dentro da amostra para inferir coisas sobre o comportamento da população”.

Grande parte das respostas ao questionário são fechadas, no entanto existem perguntas abertas. Estas questões foram colocadas com a intenção de aferir a opinião dos intervenientes no estudo relativamente à identidade e diversidade cultural colocada em prática no seu estabelecimento de ensino. Como assinala Neto (1986, p.196) a “amostra é um compromisso entre constrangimentos técnicos e materiais por um lado, e os objetivos pretendidos, por outro. Não é a amostra ideal, é uma amostra possível”.

Deste modo, a amostra do estudo abrangeu 106 participantes, 53 do CE Benedito Leite e 53 do CE Liceu Maranhense.

Assim, dos 53 que constituem a amostra do CE Benedito Leite, 29 são alunos, 21 são professores, 2 são gestores e 1 é coordenador. Relativamente aos 53 participantes do CE Liceu Maranhense, a amostra é formada por 31 alunos, 17 professores, 4 gestores e 1 coordenador.

Os alunos inquiridos, de ambos os centros de ensino, têm todos a nacionalidade brasileira. Do mesmo modo, os resultados revelam que, no CE Benedito Leite, 9 alunos (31.0%) encontram-se a frequentar a 1.^a série, 10 (34.5%) a 2.^a série e 10 (34.5%) a 3.^a série do ensino médio. Em relação ao CE Liceu Maranhense, 10 alunos (32.3%) frequentam a 1.^a série, 10 (32.3%) a 2.^a série e 11 (33.5%) a 3.^a série do ensino médio. Destes, no CE Benedito Leite 16 (55.2%) são do sexo feminino e 13 (44.8%) são do sexo masculino, ao passo que no CE Liceu Maranhense, 15 (48.4%) são do sexo feminino e 16 (51.6%) são do sexo masculino. Relativamente à sua orientação sexual, no CE Benedito Leite 16 (55.2%) afirmam ser heterossexuais, 1 (3,4%) bissexual, 4 (13.8%) indicaram respostas nulas e 8 (27.6%) não assinalaram qualquer tipo de resposta. Nas respostas obtidas no CE Liceu Maranhense para esta

questão, 22 (71,0%) afirmam ser heterossexuais, 4 (13,0%) dizem ser bissexuais e 5 (16,0%) não mencionaram qualquer tipo de resposta.

Refere-se, ainda, que os alunos de ambas escolas pesquisadas têm idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos de idade. Os do CE Benedito Leite apresentam uma média de idade de 17.13 ($M=17.13$, $DP^4=1.30$) e os do CE Liceu Maranhense apresentam uma média de idade de 16.06 ($M=16.06$, $DP=1.09$).

A maior parte dos professores inquiridos, no CE Benedito Leite, situa-se na faixa etária entre os 41 e os 50 anos ($n^5=10$, 47.6%), 5 (23.8%) têm a idade compreendida entre os 31 e os 40 anos de idade, 4 (19.0%) têm mais de 50 anos e 2 (9.5%) menos de 30 anos de idade. Em relação aos professores inquiridos no CE Liceu Maranhense a distribuição pelas diferentes faixas etárias é similar, assim 5 (29.4%) têm a sua idade compreendida entre os 30 e os 40 anos de idade, 5 (29.4%) situam-se na faixa etária dos 41 aos 50 anos de idade, 4 (23.5%) referem ter menos de 30 anos e 3 (17.6%) referem que têm mais de 50 anos de idade.

Quanto ao sexo, a esmagadora maioria dos professores do CE Benedito Leite é do sexo feminino ($n=17$, 81%), sendo apenas 4 participantes (19%) do sexo masculino. Destes, 5 (23.8%) afirmaram ser heterossexuais e os restantes 16 (76.2%) optaram por não responder a esta questão. Em relação aos professores inquiridos no CE Liceu Maranhense, 9 (52.9%) referiram ser do sexo feminino e 8 (47.1%) do sexo masculino. Assinala-se ainda que 3 (17.6%) dos inquiridos referem ser heterossexuais e 14 (82.4%) não responderam a esta questão.

No que se refere à religião que praticam, no CE Benedito Leite a maioria ($n=15$, 71.4%) afirma serem católicos, ao passo que 2 (9.5%) declaram ser espíritas e 1 (4.8%) diz ser testemunha de Jeová, os restantes 3 (14.3%) afirmaram que não têm religião. No CE Liceu Maranhense, a maioria 12 (70.6%) também refere que é católica. Para além destes, 2 (11.8%) são evangélicos e 3 declararam não professar qualquer religião.

Por fim, verificamos que em relação à formação escolar, no CE Benedito Leite, a maior parte respondeu ser Especialista ($n=8$, 38.1%), seguindo-se os detentores de grau académico Mestrado ($n=4$, 19%), 2 bacharéis (9.5%), 1 doutorado (4.8%), 5 responderam serem licenciados ou terem terminado os estudos correspondentes ao ensino superior (23.8%) e um dos inquiridos não respondeu a esta questão (4.8%). Relativamente ao CE Liceu Maranhense a maioria dos professores refere como formação académica Especialista ($n=6$, 35.3%). Seguem-se os habilitados com Mestrado ($n=3$, 17.6%),

³ M=média

⁴ DP= desvio padrão

⁵ n= número

com Doutorado (n=2, 11.8%) e com Bacharelato (n=1, 5.9). Dos restantes, 1 (5.9%) não respondeu e 4 (23.5%) assinalaram possuir outra formação escolar (3 Graduação e 1 Licenciatura Plena).

Constatamos, igualmente, que as disciplinas lecionadas pelos professores do CE Benedito Leite são: língua portuguesa, inglês, espanhol, história, biologia, sociologia, arte, educação física filosofia e matemática. Por sua vez, no CE Liceu Maranhense, as disciplinas lecionadas pelos docentes inquiridos são: filosofia, língua portuguesa, língua espanhola, inglês, história, geografia, sociologia e filosofia.

Na Tabela 10, encontram-se descritas as principais características demográficas dos alunos e dos professores de ambos os liceus.

No que diz respeito aos gestores e à coordenadora no CE Benedito Leite, 2 (66.6%) têm mais de 50 anos e 1 (33.3%) tem entre 41 e 50 anos de idade. A maioria dos participantes são homens (n=2, 66.6%) e uma (n=1, 33.3%) é mulher. No CE Liceu Maranhense 2 (40.0%) dos inquiridos responderam que têm mais de 50 anos de idade, 2 (40.0%) situam-se na faixa etária dos 30 aos 40 anos e 1 (20.0%) tem a sua idade compreendida entre os 41 e os 50 anos de idade. Destes inquiridos, 2 (40.0%) são do sexo feminino e 3 (60.0%) do sexo masculino.

Os inquiridos do CE Benedito Leite possuem como habilitação académica a licenciatura (n=2, 66.6%), seguindo-se a especialização (n=1, 33.3%). Em relação ao tempo que desempenham a sua função, 2 (66.6%) declararam que a executam há 10 anos e 1 (33.3%) há 14 anos. No que diz respeito aos inquiridos do CE Liceu Maranhense, 1 (20.0%) possui como habilitação académica o mestrado, 2 (40.0%) possuem licenciatura e 2 (40.0%) são especialistas em gestão escolar. Destes inquiridos 1 (20.0%) desempenha a sua função no centro de ensino há 7 anos, 2 (40.0%) há 6 anos e 2 (40.0%) optaram por não responder à questão colocada.

Tabela 10-Dados sociodemográficos da amostra em estudo

CE Benedito Leite					CE Liceu Maranhense						
Alunos			Professores		Alunos			Professores			
	n	%		n	%		n	%			
Idade			Idade			Idade			Idade		
15 anos	3	10.0	- 30 anos	2	9.5	15 anos	12	38.7	- 30 anos	4	23.5
16 anos	7	24.0	30 aos 40 anos	5	23.8	16 anos	9	29	30 aos 40 anos	5	29.4
17 anos	8	28.0	41 aos 50 anos	10	47.6	17 anos	7	22.6	41 aos 50 anos	5	29.4
18 anos	5	17.0	+ 50 anos	4	19	18 anos	2	6.5	+ 50 anos	3	17.6
19 anos	6	21.0	-	-	-	19 anos	1	3.2	-	-	-
Nível de escolaridade			Formação Escolar			Nível de escolaridade			Formação escolar		
1ª série	9	31.0	Especialista	8	38.1	1ª série	10	32.3	Especialista	6	35.3
2ª série	10	34.5	Mestrado	4	19.0	2ª série	10	32.3	Mestrado	3	17.6
3ª série	10	34.5	Bacharelato	2	9.5	3ª série	1	35.5	Bacharelato	1	5.9
-	-	-	Doutoramento	1	4.8	-	-	-	Doutoramento	2	11.8
-	-	-	Não respondeu	1	4.8	-	-	-	Não respondeu	1	5.9
-	-	-	Outro Grau acadêmico	5	23.8	-	-	-	Outro Grau acadêmico	4	23.5
Sexo			Sexo			Sexo			Sexo		
Feminino	16	55.2	Feminino	17	81.0	Feminino	15	48.4	Feminino	9	52.9
Masculino	13	44.8	Masculino	4	19.0	Masculino	16	51.6	Masculino	8	47.1
Orientação Sexual			Orientação Sexual			Orientação Sexual			Orientação Sexual		
Heterossexuais	16	55.2	Heterossexuais	5	23.8	Heterossexuais	22	71.0	Heterossexuais	3	17.6
Bissexual	1	3.4	Bissexual	-	-	Bissexual	4	13.0	Bissexual	-	-
Resposta nula	4	13.8	Resposta nula	-	-	Resposta nula	-	16.0	Resposta nula	-	-
Não respondeu	8	27.6	Não respondeu	16	76.2	Não respondeu	5	-	Não respondeu	14	82.4
Religião			Religião			Religião			Religião		
Católico	10	34.5	Católico	15	71.4	Católico	7	22.6	Católico	12	70.6
Evangélico	3	10.3	Evangélico	1	4.8	Evangélico	13	41.9	Evangélico	2	11.8
Testemunha de Jeová	2	6.9	Testemunha de Jeová	0	0	Espírita	1	3.2	Espírita	-	-
Espírita	3	10.3	Espírita	2	9.5	Outra	2	6.5	Outra	-	-
Não tem religião	3	10.3	Não tem religião	3	14.3	Não tem religião	8	25.8	Não tem religião	3	17.6

Como podemos verificar na Tabela 11, no CE Benedito Leite 14 (67%) dos professores têm entre 11 e 25 anos de serviço, 3 (14%) têm entre 4 a 10 anos, 2 (9%) têm até 3 anos, 1 (5%) tem 25 anos ou mais de tempo de serviço, salienta-se, ainda, que 1 docente (5%) não respondeu a esta questão. No CE Liceu Maranhense, das respostas obtidas, 7 (41.2%) dos inquiridos afirmaram que possuem entre 4 a 10 anos, 4 (23.5%) até 3 anos, 4 (23.5%) entre 11 e 25 anos e 2 (11.8%) 25 ou mais anos de tempo de serviço.

Relativamente aos salários que usufruem, grande parte dos docentes do CE Benedito Leite (n=8, 38.1%) recebe de 5 a 10 salários mínimos e 7 (33.3%) de 3 a 5 salários mínimos. Os restantes, 3 (14.3%) recebem de 1 a 3 salários mínimos, 2 (9.5%) usufruem de 15 a 29 salários mínimos e 1 (4.8%) usufrui de 10 a 15 salários mínimos mensais. Em relação aos docentes do CE Liceu Maranhense o cenário é o seguinte: 8 (47.0%) inquiridos referem que recebem entre 3 a 5 salários mínimos, 7 (41.2%) mencionam que recebem entre 5 a 10 salários mínimos e 2 (11.8%) indicam que recebem entre 1 a 3 salários mínimos.

Sobre o regime de trabalho docente, no CE Benedito Leite, 18 (85%) pertencem ao quadro de nomeação, 1 (5%) está sob o regime de contrato, 1 (5%) encontra-se em regime de prestação de serviços e 1 (5%) encontra-se noutra situação, nomeadamente em regime de substituição. No CE Liceu Maranhense, 16 (94.1%) pertencem ao quadro de nomeação e 1 (5.9%) está sob regime de contratação.

Em relação às horas de trabalho no CE Benedito Leite, 15 docentes (71.4%) trabalham 20 horas, 4 (19.0%) trabalham 40 horas, 1 (4.8%) trabalha 12 horas e 1 (4.8%) trabalha menos de 10 horas semanais. Relativamente ao CE Liceu Maranhense, 10 (58.8%) docentes trabalham 40 horas semanais e 7 (41.2%) trabalham 20 horas semanais.

Questionados sobre a forma como ocorreu o seu ingresso, no CE Benedito Leite, a maior parte 86% (n=18) afirma que o seu ingresso ocorreu através de concurso público, 5% (n=1) ingressou através de processo seletivo e 9% (n=2) declararam que ingressaram no Centro de Ensino através de outra forma. No CE Liceu Maranhense, embora a maioria dos inquiridos tenha respondido de forma similar, isto é, que o seu ingresso no Centro de Ensino foi através de concurso público (n=15, 88.2%), no entanto, 1 (5.9%) dos inquiridos declara que o seu ingresso foi através de processo seletivo e outro por convite (n=1, 5.9%).

Por último, no CE Benedito Leite verificamos que a promoção da carreira dos professores está relacionada principalmente com o tempo de serviço e formação (n=9, 43%), seguindo-se apenas o tempo de serviço (n=5, 24%). Tendo a *avaliação de desempenho, concurso público e outras formas*

pouca relevância na referida promoção (n=1, 5%), para cada item. No CE Liceu Maranhense, para este item a resposta mais indicada foi o tempo de serviço (n=9, 52.9%), seguindo-se o tempo de serviço com formação (n=3, 17.6%), o concurso público (n=2, 11.8%) e a formação mediante conclusão de curso (n=1, 5.9%). Refere-se ainda que 2 (11.8%) optaram por não responder a esta questão.

Tabela 11 - Caracterização da situação profissional dos professores

CE Benedito Leite			CE Liceu Maranhense		
Professores					
	n	%		n	%
Tempo de serviço			Tempo de serviço		
Até 3 anos	2	9	Até 3 anos	4	23.5
Entre 4 a 10 anos	3	14	Entre 4 a 10 anos	7	41.2
Entre 11 e 25 anos de serviço	14	67	Entre 11 e 25 anos de serviço	4	23.5
25 anos ou mais	1	5	25 anos ou mais	2	11.8
Não respondeu	1	5	Não respondeu	-	-
Salário auferido			Salário auferido		
15 a 29 salários mínimo	2	9.5	15 a 29 salários mínimo	-	-
10 a 15 salários mínimo	1	4.8	10 a 15 salários mínimo	-	-
5 a 10 salários mínimos	8	38.1	5 a 10 salários mínimos	7	41.2
3 a 5 salários mínimos	7	33.3	3 a 5 salários mínimos	8	47.0
1 a 3 salários mínimos	3	14.3	1 a 3 salários mínimos	2	11.8
Regime de trabalho			Regime de trabalho		
Quadro de nomeação	18	85	Quadro de nomeação	16	94.1
Contrato	1	5	Contrato	1	5.9
CLT	-	-	CLT	-	-
Prestação de serviços	1	5	Prestação de serviços	-	-
Bolsista	-	-	Bolsista	-	-
Outra situação	1	5	Outra situação	-	-
Horas de trabalho no Centro de Ensino			Horas de trabalho no Centro de Ensino		
- 10 horas	1	4.8	- 10 horas	-	-
12 horas	1	4.8	12 horas	-	-
20 horas	15	71.4	20 horas	7	41.2
40 horas	4	19	40 horas	10	58.8
Ingresso no Centro de Ensino			Ingresso no Centro de Ensino		
Convite da Instituição ou similar	-	-	Convite da Instituição ou similar	1	5.9
Indicação política	-	-	Indicação política	-	-
Processo seletivo	1	5	Processo seletivo	1	5.9
Concurso público	18	86	Concurso público	15	88.2
Outra forma	2	9	Outra forma	-	-
Promoção da carreira depende			Promoção da carreira depende		
Tempo de serviço	5	24	Tempo de serviço	9	52.9
Formação, mediante conclusão do Curso	2	9	Formação, mediante conclusão do Curso	1	5.9
Avaliação de desempenho	1	5	Avaliação de desempenho	-	-
Concurso público	1	5	Concurso público	2	11.8
Tempo de serviço com formação	9	43	Tempo de serviço com formação	3	17.6
Tempo de serviço com avaliação de desempenho	2	9	Tempo de serviço com avaliação de desempenho	-	-

Outra forma	1	5	Outra forma	-	-
Não respondeu	-	-	Não respondeu	2	11.8

9.2. Resultados

9.2.1. Alunos

De seguida, apresentam-se os resultados obtidos sobre a opinião dos alunos relativamente à identidade e diversidade cultural representada nas práticas pedagógicas dos professores do ensino médio nas escolas públicas em São Luís do Maranhão.

A Tabela 12 ilustra a distribuição das opiniões dos alunos relativamente à questão “Este Centro de Ensino trabalha as questões da identidade e da diversidade cultural?”

Como se pode observar pelos dados recolhidos no CE Benedito Leite, a maioria (n=17, 58.6%) afirma que os temas em análise são trabalhados frequentemente na sua escola, no entanto, oito alunos (27.6%) asseguram que raramente essas questões são trabalhadas e uma pequena percentagem (n=1, 3.4%) assevera que na sua escola nunca trabalharam questões relacionadas com esses conteúdos. Relativamente ao CE Liceu Maranhense, os dados revelam maior simetria, uma vez que as respostas se concentraram nos três primeiros itens. Deste modo, a maioria dos alunos (n=20, 64.5%) afirma que as questões de identidade e da diversidade cultural são trabalhadas frequentemente no Centro de Ensino onde estudam. No entanto, seis alunos (19.4%) declaram que raramente estes temas são abordados, ao passo que cinco dos inquiridos (16.1%) afirmam que os temas em análise são tratados muitas vezes no Centro de Ensino.

Tabela 12 - Opinião dos alunos acerca do trabalho realizado no Centro de ensino relativamente às questões da identidade e da diversidade cultural

Alunos	CE Benedito Leite								CE Liceu Maranhense								
	1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total		1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Muito	1	11	-	-	1	10	2	6.9	Muito	-	-	2	20	3	27	5	16.
Frequentemente	7	78	6	60	4	40	17	58.6	Frequentemente	9	90	6	60	5	46	20	64.
Raramente	1	11	3	30	4	40	8	27.6	Raramente	1	10	2	20	3	27	6	19.
Nunca	-	-	1	10	-	-	1	3.4	Nunca	-	-	-	-	-	-	-	-
Neutro	-	-	-	-	1	10	1	3.4	Neutro	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	9	10	10	10	10	10	29	100	Total	10	10	10	10	11	10	31	10

Relativamente à questão “Na tua sala de aula são trabalhadas as questões da identidade e da diversidade cultural?”, a Tabela 13 revela que a maioria dos inquiridos do CE Benedito Leite (n=17,

58.6%) assinala que raramente as questões de identidade e diversidade cultural são trabalhadas na sua sala de aula, no entanto seis inquiridos (20.7%) referem que trabalham frequentemente esse tipo de temas. No CE Liceu Maranhense a distribuição das respostas segue uma estrutura análoga; assim, a maioria dos alunos (n=14, 45.2%) referem que as questões da identidade e da diversidade cultural raramente são tratadas na sala de aula, porém dez alunos (32.3%) afirmam que estes temas são tratados frequentemente e dois (6.4%) indicam que estes temas são muito discutidos em sala de aula. Dois alunos (6.4%) mencionam ainda que nunca foram debatidos estes temas nas suas aulas e três inquiridos (9.7%) declaram-se neutros quanto à sua resposta.

Tabela 13 - Opinião dos alunos acerca do trabalho realizado nas aulas relativamente às questões da identidade e da diversidade cultural

Alunos	CE Benedito Leite								Alunos	CE Liceu Maranhense							
	1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total			1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%		n	%	n	%	n	%	n	%
Muito	-	-	1	10	-	-	1	3.4	Muito	-	-	-	-	2	2	6.4	
Frequentemente	4	44	1	10	1	10	6	20.7	Frequentemente	5	50	4	40	1	10	32.	
Raramente	4	44	8	80	5	50	17	58.6	Raramente	5	50	2	20	7	14	45.	
Nunca	-	-	-	-	-	-	-	-	Nunca	-	-	1	10	1	2	6.4	
Neutro	1	11	-	-	4	40	5	17.2	Neutro	-	-	3	30	-	3	9.7	
Total	9	10	10	10	10	10	29	100	Total	10	10	10	10	11	10	31	10

A Tabela 14 revela, no CE Benedito Leite, que a identidade dentro da sala de aula está relacionada com a classe social, a crença e o género, ambas com o mesmo score (n=8, 27.6%), seguindo-se a cor e o racismo ambas com a mesma pontuação (n=2, 6.9%) e a etnia (n=1, 3.4%).

Já relativamente à diversidade, os itens com mais significado foram os valores sociais (n=10, 37.5%), a cultura (n=9, 31.0%) e o género (n=5, 17.2%). Em sentido inverso, a diversidade económica foi a menos assinalada (n=1, 3.4%).

No CE Liceu Maranhense, em relação à identidade, a grande maioria dos alunos referem que a identidade mais frequente em sala de aula está relacionada com o género (n=16, 51.6%), seguida pela crença (n=7, 22.6%) e a classe social (n=4, 12.9%).

Em relação à diversidade, os scores mais elevados observaram-se nos valores sociais (n=11, 35.5%) e na diversidade religiosa (n=7, 22.5%). Assinala-se que os valores mais baixos encontrados estão relacionados com a diversidade económica e cultural, pontuadas de igual modo por dois alunos (6.5%) respetivamente.

Tabela 14 - Qual a identidade e diversidade cultural mais frequente na sala de aula

CE Benedito Leite									CE Liceu Maranhense								
Alunos	1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total		Alunos	1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%		n	%	n	%	n	%	n	%
Identidade									Identidade								
Etnia	1	11	-	-	-	-	1	3.4	Etnia	-	-	1	10	1	9	2	6.5
Cor	2	22	-	-	-	-	2	6.9	Cor	-	-	1	10	-	-	1	3.2
Classe social	3	34	5	50	-	-	8	27.6	Classe social	-	-	2	20	2	18.	4	12.
Racismo	1	11	1	10	-	-	2	6.9	Racismo	-	-	1	10	-	-	1	3.2
Crença	2	22	4	40	2	20	8	27.6	Crença	-	-	2	20	5	45.	7	22.
Gênero	-	-	-	-	8	80	8	27.6	Gênero	10	100	3	30	3	27.	16	51.
Total	9	10	10	10	10	10	29	100	Total	10	10	10	10	11	10	31	10
Diversidade									Diversidade								
Económica	1	11	-	-	-	-	1	3.4	Económica	-	-	1	10	1	9	2	6.5
Religiosa	-	-	3	30	-	-	3	10.3	Religiosa	-	-	1	10	6	55	7	22.
Cultural	8	89	1	10	-	-	9	31.0	Cultural	-	-	2	20	-	-	2	6.5
Gênero	-	-	-	-	5	50	5	17.2	Gênero	4	40	4	40	1	9	9	29
Valores sociais	-	-	5	50	5	50	10	34.5	Valores sociais	6	60	2	20	3	27	11	35.
Não respondeu	-	-	1	10	-	-	1	3.4	Não respondeu	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	9	10	10	10	10	10	29	100	Total	10	10	10	10	11	10	31	10
Alunos de outros Estados ou estrangeiros									Alunos de outros Estados ou estrangeiro								
Muitos	2	22	-	-	-	-	2	6.9	Muitos	-	-	-	-	-	-	-	-
Pouco	2	22	-	-	-	-	2	6.9	Pouco	-	-	5	50	-	-	5	16.
Não conheço	4	45	6	60	8	80	18	62.1	Não conheço	4	40	3	30	6	55	13	41.
Nunca	1	11	4	40	2	20	7	24.1	Nunca	6	60	2	20	4	36	12	38.
Neutro	-	-	-	-	-	-	-	-	Neutro	-	-	-	-	1	9	1	3.2
Total	9	10	10	10	10	10	29	100	Total	10	10	10	10	11	10	31	10

A Tabela 15 faz referência ao número de alunos de outros Estados ou estrangeiros que coabitam na mesma sala de aula com alunos autóctones. Assim, os resultados, no CE Benedito Leite, indicam que a maioria dos alunos declara não conhecer indivíduos de outro Estado ou estrangeiros (n=18, 62.1%) na sua sala. No entanto, assinala-se que todos os inquiridos são, de nacionalidade brasileira, como se constatou nos dados recolhidos na amostra. Apesar disso, existem alunos que referem conhecer muitos alunos de outro Estado ou estrangeiros (n=2, 6.9%), outros que mencionam conhecer poucos (n=2, 6.9%).

Refere-se, contudo, que os alunos que indicaram conhecer alunos provenientes de outros Estados, assinalaram todos, a cidade de João Pessoa no Estado de Paraíba como a proveniência destes.

Em relação ao CE Liceu Maranhense, grande parte dos alunos declara não conhecer (n=13, 41.9%) ou mesmo nunca ter estado na presença de alunos estrangeiros, ou de outros Estados (n=12, 38.7%), no

seu Centro de Ensino. No entanto, cinco alunos (16.2%) assinalam que conhecem poucos colegas estrangeiros ou de outros Estados no seu Centro de Ensino. Estes, porém, referem que a origem dos alunos de outros Estados é São Paulo e Estado de Minas Gerais.

Tabela 15 - Na sala de aula existem alunos de outros Estados ou estrangeiros

CE Benedito Leite									CE Liceu Maranhense								
Alunos	1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total		Alunos	1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%		n	%	n	%	n	%	n	%
Alunos de outros Estados ou estrangeiros									Alunos de outros Estados ou estrangeiro								
Muitos	2	22	-	-	-	-	2	6.9	Muitos	-	-	-	-	-	-	-	-
Pouco	2	22	-	-	-	-	2	6.9	Pouco	-	-	5	50	-	-	5	16.
Não conheço	4	45	6	60	8	80	18	62.1	Não conheço	4	40	3	30	6	55	13	41.
Nunca	1	11	4	40	2	20	7	24.1	Nunca	6	60	2	20	4	36	12	38.
Neutro	-	-	-	-	-	-	-	-	Neutro	-	-	-	-	1	9	1	3.2
Total	9	10	10	10	10	10	29	100	Total	10	10	10	10	11	10	31	10

Foi possível identificar diferentes opiniões sobre a importância de abordar temas relacionados com identidade e diversidade cultural nas atividades pedagógicas. As respostas obtidas indicam que a maioria valoriza este tipo de conteúdos/atividades. Como refere o P2 “*são fundamentais para nossos conhecimentos, para que possamos saber*” e para “*o nosso desenvolvimento acadêmico*” (P12). Além disso, permitem “*discutir muitos assuntos*” (P10) e aprender a que “*todos respeitam a opção de cada um, [de forma] muito democrática, todos têm voz e todos são respeitados*” (P20). Por outras palavras, este tipo de atividades pedagógicas serve para “*ensinar e educar os alunos dos seus direitos e deveres e que cada um terá a sua opinião, mas deve respeitar a opinião dos outros*” (P21) e, simultaneamente “*nos levam a conhecer os mais diversos universos culturais e religiosos e tornam o convívio com as diferenças melhor*” (P23).

Relativamente às opiniões colhidas no CE Liceu Maranhense sobre este tema, os alunos referiram que embora “*(...) pouco trabalhado em sala de aula*” (P7, P8, P21 e P27), os seus conteúdos são valorizados porque “*De acordo com o meu ponto de vista, eu posso dizer que [o ensino e a inclusão destes] são bastante transparentes para que possa haver uma sintonia de conhecimentos*” (P10), para além disso, “*As atividades são pensadas e executadas de forma a abranger toda a classe, não privilegiando uns em detrimento de outros, então posso afirmar que os professores desta instituição têm mantido regularidade com relação ao quesito abordado*” (P30).

No que concerne à frequência com que se abordam a temática da identidade e diversidade cultural em sala de aula, as respostas obtidas estão refletidas na Tabela 16.

Podemos verificar que os alunos do CE Benedito Leite responderam que esses temas são abordados frequentemente (n=17, 58.6%) ou mesmo muito (n=3, 10.3%), porém, refere-se também que um número significativo de inquiridos respondeu que raramente a temática é abordada (n=7, 24.1%). Em relação aos alunos do CE Liceu Maranhense, as suas respostas indicam que a temática da identidade e da diversidade cultural é frequentemente abordada no seu Centro de Ensino (n=10, 32.3%) ou mesmo muito (n=3, 9.7%). Porém, o mesmo número de indivíduos assinala que raramente (n=10, 32.3%), ou mesmo nunca (n=3, 9.7%) esses assuntos são abordados. Refere-se ainda que quatro alunos (12.8%) mantiveram uma posição neutra relativamente à resposta em causa e um (3.2%) optou por não responder.

Tabela 16 - *Frequência com que se aborda a temática relacionada com a identidade e a diversidade cultural em sala de aula*

Alunos	CE Benedito Leite								CE Liceu Maranhense								
	1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total		1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Muito	1	11	1	10	1	10	3	10.3	Muito	1	10	-	-	2	18.	3	9.7
Frequentemente	5	56	5	50	7	70	17	58.6	Frequentemente	6	60	2	20	2	18.	10	32.
Raramente	2	22	4	40	1	10	7	24.1	Raramente	2	20	2	20	6	54.	10	32.
Nunca	-	-	-	-	-	-	-	-	Nunca	1	10	1	10	1	9	3	9.7
Neutro	1	11	-	-	1	10	2	6.9	Neutro	-	-	4	40	-	-	4	12.
Não respondeu	-	-	-	-	-	-	-	-	Não respondeu	-	-	1	10	-	-	1	3.2
Total	9	10	10	10	10	10	29	100	Total	10	10	10	10	11	10	31	10

Para além de se tentar perceber se a temática era abordada, pretendeu-se, igualmente, aferir quais as disciplinas em que estes conceitos eram abordados e discutidos. Dos dados recolhidos em ambos os Centros de Ensino é notória a referência à disciplina de Sociologia, como a disciplina em que mais são discutidos os temas da identidade e da diversidade cultural. No entanto, como se pode observar na Figura 1, para além da disciplina de Sociologia, os inquiridos afirmam que falam de identidade e diversidade cultural em diferentes disciplinas como Português, Arte, Filosofia e História, entre outras.

A word cloud where the word 'Sociologia' is the largest and most prominent, centered in a teal color. Surrounding it are other subjects in various sizes and colors: 'Português' (light blue) at the top left; 'Portuguesa' (vertical, dark teal) to the left of 'História'; 'História' (dark teal) at the top center; 'Língua' (dark teal) below 'História'; 'Geografia' (orange) to the right of 'História'; 'Artes' (orange) and 'Matemática' (orange) below 'Geografia'; 'Arte' (orange) at the bottom left; and 'Filosofia' (dark grey) at the bottom center.

Figura 3 - Disciplinas onde se abordam os temas de identidade e diversidade cultural

Questionados acerca do papel que o Centro de Ensino deveria ter em relação à identidade e diversidade cultural, a maioria dos alunos do CE Benedito Leite afirma que “*deveriam falar mais sobre o assunto*” (P2 e P9), assim como se deveria debater “*mais este tema em sala de aula*” (P12). Para além disso, outros referiram que “*queriam abordar com mais frequência o assunto para [se] familiarizarem cada vez mais*” (P20) e dever-se-ia partilhar mais “*informação sobre respeitar o próximo*” (P21), designadamente “*em todos os aspetos[relacionados com a] identidade e diversidade cultural*” (P29). Em suma, a opinião geral dos alunos reflete a ideia de que o Centro de Ensino deveria “*incentivar [os alunos] de forma que nenhum grupo religioso ou cultural se sinta ofendido ou contestado*” (P22), ou seja, o Centro de Ensino deveria ter o “*papel de orientar [os alunos] sobre tudo o que diz respeito*” (P28) relativamente a esta temática.

Relativamente às respostas obtidas no CE Liceu Maranhense, pode depreender-se que os alunos deste Centro de Ensino têm a opinião de que “*A instituição adota uma posição regular em relação ao tema, mas poderiam ser mais assíduos e trazer novas formas de abordar a questão, uma vez que prepara nossos jovens para atuarem como cidadãos dignos e conscientes de seus deveres*” (P30). No entanto dever-se-ia “*(...) abordar mais o assunto, [uma vez] que nesse centro de ensino têm várias pessoas que se enquadram em diferentes identidades*”.

Quanto à questão relacionada com a importância da identidade e da diversidade cultural na sala de aula como uma riqueza no enfrentar da violência, do preconceito e de discriminação contra as etnias, índios, religiões, negros e questões de género no processo de aprendizagem. As respostas dos alunos figuram na Tabela 17. Deste modo, constata-se que a maior parte dos alunos do CE Benedito Leite referiu que é muito importante abordar a identidade e a diversidade na sala de aula (n=11, 37.9%) e seis assinalaram que dever-se-ia falar destes temas frequentemente (n=6, 20.7%).

Salienta-se, porém, o facto de existir uma parte dos alunos que consideram que a abordagem destes temas raramente os enriquece e desenvolve valores baseados no respeito pelo outro (n=6, 20.7%) e três alunos (10.3%) acrescentam não perceber a importância e a riqueza de falar sobre esta temática na sala de aula.

No que diz respeito aos alunos do CE Liceu Maranhense, constata-se que a larga maioria afirma que é muito importante abordar estes assuntos porque os enriquece no enfrentamento de diversos preconceitos (n=15, 48.4%) e que estes deveriam ser discutidos frequentemente na sala de aula (n=7, 22.6%). No entanto, quatro alunos (12.8%) referem que a discussão destes assuntos na sala de aula nunca lhes deu qualquer enriquecimento para enfrentar os preconceitos em análise e dois referem que

raramente a discussão dessa temática lhes proporciona algum enriquecimento no enfrentamento desses mesmos preconceitos.

Tabela 17 - Importância desta temática no enfrentamento de diversos preconceitos e a riqueza da abordagem desses assuntos na sala de aula

Alunos	CE Benedito Leite								Alunos	CE Liceu Maranhense							
	1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total			1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%		n	%	n	%	n	%	n	%
Muito	3	33	1	10	7	70	11	37.9	Muito	5	50	5	50	5	45	15	48
Frequentemente	1	11	4	40	1	10	6	20.7	Frequentemente	4	40	1	10	2	18	7	22
Raramente	4	45	2	20	-	-	6	20.7	Raramente	1	10	-	-	1	9	2	6.5
Nunca	-	-	3	30	-	-	3	10.3	Nunca	-	-	2	20	2	18	4	12
Neutro	1	11	-	-	1	10	2	6.9	Neutro	-	-	2	20	1	9	3	9.7
Não respondeu	-	-	-	-	1	10	1	3.4	Não respondeu	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	9	10	10	10	10	10	29	100	Total	10	10	10	10	11	10	31	10

Relativamente à importância que os alunos atribuem em conhecerem a identidade e a diversidade cultural dos seus colegas (Tabela 18), os dados obtidos no CE Benedito Leite permitem-nos verificar que a maioria entende que é muito importante conhecer a identidade e a diversidade cultural dos colegas (n=17, 58.6%). Refere-se, porém, que quatro inquiridos (13.8%) mantêm-se neutros relativamente a esta questão, enquanto cinco (17.2%) raramente atribuem importância ao facto de conhecerem qual é a identidade e a diversidade dos colegas.

As respostas obtidas no CE Liceu Maranhense assinalam que a maioria dos alunos atribuem elevada importância ao facto de conhecerem a identidade e a diversidade cultural dos colegas, uma vez que, atribuem scores elevados a esta evidência, isto é, dezassete inquiridos (54.8%) referem muito e oito (25.8%) frequentemente.

Tabela 18 - Importância que os alunos atribuem em conhecer a identidade e a diversidade cultural dos seus colegas

Alunos	CE Benedito Leite								CE Liceu Maranhense								
	1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total		1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Muito	5	56	6	60	6	60	17	58.6	Muito	4	40	7	70	6	54.	17	54.
Frequentemente	1	11	-	-	2	20	3	10.3	Frequentemente	5	50	1	10	2	18.	8	25.
Raramente	2	22	2	20	1	10	5	17.2	Raramente	-	-	-	-	2	18.	2	6.5
Nunca	-	-	-	-	-	-	-	-	Nunca	-	-	1	10	-	-	1	3.2
Neutro	1	11	2	20	1	10	4	13.8	Neutro	1	10	1	10	1	9	3	9.7
Não respondeu	5	56	6	60	6	60	17	58.6	Não respondeu	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	9	10	10	10	10	10	29	100	Total	10	10	10	10	11	10	31	10

No que concerne à questão “Enquanto aluno, você acha que o Centro de Ensino onde estuda está preparado para lidar com situações ligadas à diversidade cultural?” (Tabela 19), dos vinte e nove inquiridos do CE Benedito Leite, quatro (13.8%) optaram pela opção “Muito” ou “Frequentemente” (n=9, 31.0%), ou seja, 44.8% dos inquiridos entende que o Centro de Ensino está preparado para lidar com situações relacionadas com a identidade e diversidade cultural.

No entanto, nove inquiridos (31.0%) afirmam que raramente o Centro de Ensino é capaz de lidar com situações relacionadas com esta temática; três (10.3%) assinalam que o Centro não é capaz de lidar com tal situação e quatro (13.8%) optaram pela resposta “Neutro”.

Os inquiridos no CE Liceu Maranhense, por sua vez, referem que o seu Centro de Ensino está preparado para enfrentar quaisquer situações relacionadas com a identidade e a diversidade cultural, uma vez que a sua maioria respondeu “Muito” (n=7, 22.6%) ou “Frequentemente” (n=13, 41.9%) a esta questão. Refere-se, todavia, que seis alunos (19.4%) afirmaram que o Centro de Ensino que frequentam raramente é capaz de lidar com situações provenientes da identidade e diversidade cultural e cinco (16.1%) mantêm uma posição neutra relativamente a esta questão.

Tabela 19- Capacidade do Centro de Ensino lidar com situações ligadas à diversidade cultural

Alunos	CE Benedito Leite								CE Liceu Maranhense								
	1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total		1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Muito	1	11	2	20	1	10	4	13.8	Muito	1	10	3	30	3	27.	7	22.
Frequentemente	3	34	3	30	3	30	9	31.0	Frequentemente	8	80	2	20	3	27.	13	41.
Raramente	2	22	4	40	3	30	9	31.0	Raramente	1	10	2	20	3	27.	6	19.
Nunca	2	22	1	10	-	-	3	10.3	Nunca	-	-	-	-	-	-	-	-
Neutro	1	11	-	-	3	30	4	13.8	Neutro	-	-	3	30	2	18.	5	16.
Não respondeu	1	11	2	20	1	10	4	13.8	Não respondeu	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	9	10	10	10	10	10	29	100	Total	10	10	10	10	11	10	31	10

De seguida, através de uma questão aberta, solicitou-se que os alunos indicassem de que forma é que o Centro de Ensino lida com as situações relacionadas com a identidade e a diversidade cultural.

No CE Benedito Leite, constatámos que grande parte das respostas está direccionada para a discussão sobre o tema em “*algumas aulas [porém] raramente tem palestra, [mas] de alguma forma isso ajuda no nosso entendimento*” (P11). No entanto, “*são os professores [que] mais falam sobre isso*” (P5), “*tocam nesse assunto e comentam na sala de aula*”, “*trabalhando mais com os alunos*” (P6) partilhando “*o máximo de informação e educação*” (P21) de forma a “*respeitar a diversidade de cada um*” (P9) em “*situações do dia-a-dia dos alunos na escola*” (P12). Um dos alunos refere ainda que “*não temos muitas diversidades culturais aqui, porém ainda acho que falta alguma coisa para podermos acolher todas as culturas*” (P20).

No CE Liceu Maranhense, os alunos referem que a escola tem uma postura proactiva, uma vez que, “*convida os alunos para o auditório, dando palestras sobre esse assunto*” (P7). No entanto, como refere o P8 “*O centro de ensino poderia trabalhar mais esse assunto em sala de aula*” através de “*(...) projetos, ligados a esse assunto*” (P9) e “*com o ensinamento diário e a convivência no dia-a-dia*” (P29) “*Aceitando e respeitando ambos*” (P25).

Pretendeu-se, ainda, aferir se os coordenadores, gestores e professores valorizavam e respeitavam a identidade e a diversidade de cada aluno. Os resultados estão apresentados na Tabela 20. Pelos dados expostos pode-se afirmar que a maioria dos inquiridos do CE Benedito Leite entende que os coordenadores, gestores e professores valorizam muito (n=19, 65.5%) ou frequentemente (n=4, 13.8%) a identidade e a diversidade de cada um dos alunos.

Relativamente aos alunos do CE Liceu Maranhense estes referem que os coordenadores, gestores e professores do seu estabelecimento de ensino valorizam muito (n=12, 38.7%) ou frequentemente (n=8,

25.8%) a identidade e a diversidade cultural. No entanto, seis alunos (19.4%) assinalam que os seus docentes, gestores e coordenadores raramente dão valor a esta temática.

Tabela 20 - Opinião dos alunos sobre o contributo dos coordenadores, gestores e professores na valorização do respeito da identidade e da diversidade de cada aluno

Alunos	CE Benedito Leite								Alunos	CE Liceu Maranhense							
	1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total			1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%		n	%	n	%	n	%	n	%
Muito	5	56	7	70	7	70	19	65.5	Muito	3	30	5	50	4	36.	12	38.
Frequentemente	2	22	1	10	1	10	4	13.8	Frequentemente	3	30	2	20	3	27.	8	25.
Raramente	2	22	-	-	2	20	4	13.8	Raramente	3	30	1	10	2	18.	6	19.
Nunca	-	-	1	10	-	-	1	3.4	Nunca	-	-	-	-	-	-	-	-
Neutro	-	-	1	10	-	-	1	3.4	Neutro	-	-	2	20	1	9.1	3	9.6
Não respondeu	-	-	-	-	-	-	-	-	Não respondeu	1	10	-	-	1	9.1	2	6.5
Total	9	10	10	10	10	10	29	100	Total	10	10	10	10	11	10	31	10

Quando solicitados a responderem como é que os intervenientes referenciados anteriormente valorizavam a identidade e a diversidade de cada um dos alunos, a maioria dos alunos do CE Benedito Leite referem que é através do respeito pela opinião de todos. Por exemplo, o P7 diz “*Aceita[m] e respeitam- [nos] como alunos*” ou “*respeitando e ouvindo as suas opiniões de todos*” (P2), ou seja, “*eles não discriminam, eles respeitam nossas escolhas*” (P4), “*nos tratam de forma igual e com respeito*” (P21). Por sua vez, os alunos do CE Liceu Maranhense mencionam o respeito e a igualdade entre todos. Ou seja, “*Respeitando suas diferenças, conversando*”, “*Não discriminando e não questionando*”, “*Dando respeito e igualdade a todos*” (P13, P17 e P29).

Além disso, os alunos foram questionados sobre se o Centro de Ensino colabora no desenvolvimento da identidade e diversidade cultural. As respostas figuram na Tabela 21. Podemos observar que a maioria dos inquiridos do CE Benedito Leite indica que o Centro de Ensino colabora muito (n=11, 37.9%) ou frequentemente (n=4, 13.8%) no desenvolvimento da identidade e diversidade cultural. No entanto onze inquiridos assinalam que o Centro de Ensino raramente (n=8, 27.6%) ou nunca (n=3, 10.3%) colabora no desenvolvimento da identidade e diversidade cultural. Por sua vez, os alunos do CE Liceu Maranhense referem que o seu Centro de Ensino colabora frequentemente (n=12, 38.7%) ou muito (n=9, 29.0%) no desenvolvimento da identidade e da diversidade cultural, no entanto, seis inquiridos (19.4%) indicam que isso raramente acontece.

Tabela 21 - Opinião dos alunos sobre o contributo do Centro de Ensino no desenvolvimento da identidade e diversidade cultural

Alunos	CE Benedito Leite								CE Liceu Maranhense								
	1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total		1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Muito	2	22	7	70	2	20	11	37.9	Muito	2	20	3	30	4	36.	9	29.
Frequentemente	1	11	2	20	1	10	4	13.8	Frequentemente	4	40	5	50	3	27.	12	38.
Raramente	4	45	-	-	4	40	8	27.6	Raramente	3	30	1	10	2	18.	6	19.
Nunca	2	22	1	10	-	-	3	10.3	Nunca	-	-	-	-	1	9.1	1	3.2
Neutro	-	-	-	-	3	30	3	1.3	Neutro	1	10	1	10	1	91	3	9.7
Não respondeu	-	-	-	-	-	-	-	-	Não respondeu	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	9	10	10	10	10	10	29	100	Total	10	10	10	10	11	10	31	10

De seguida, solicitou-se aos inquiridos, através de uma questão aberta, que dessem exemplos de como o Centro de Ensino colaborava no desenvolvimento da identidade e diversidade cultural. A maioria dos alunos do CE Benedito Leite indicaram que este o faz através de “*apresentações culturais, grupos evangelísticos, rodas de debate (caravana estudantil)*” (P22), ou através de “*eventos temáticos como a gincana e o arraial*” (P20). Outros referem ainda o “*prémio estudantil*” (P19) e o “*estudo das outras culturas*” (P17). Os alunos do CE Liceu Maranhense referiram “*(...)projetos e campanhas a favor de sem preconceitos*” (P6, P7 e P8) e “*Promovendo eventos que estimulem e permitam que os jovens desenvolvam e exponham seus ideais, como por exemplo os shows de talento e o GELEM (Grupo Evangélico do Liceu Maranhense), além das rodas de conversa que permite os jovens externar suas percepções acerca dos factos*” (P30).

Procurou-se, igualmente aferir se na turma, os professores tratam todos de igual forma. Os dados apresentados na Tabela 22 permitem-nos verificar as respostas dos alunos de ambos os centros de ensino. Assim, dos vinte e nove alunos do CE Benedito Leite, a esmagadora maioria afirma que os professores tratam todos os alunos de igual forma, ou seja, catorze referem que os professores o fazem frequentemente (48.3%) e onze afirmam que o fazem muito (37.9%). Relativamente aos alunos do CE Liceu Maranhense é possível observar que a sua maioria refere que os professores tratam muito (n=16, 51.6%) ou frequentemente (n=9, 29.0%) os alunos da mesma forma.

Tabela 22- Forma de tratamento dos professores

Alunos	CE Benedito Leite								CE Liceu Maranhense								
	1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total		1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Muito	2	22	5	50	4	40	11	37.9	Muito	5	50	5	50	6	54	16	51
Frequentemente	5	56	3	30	6	60	14	48.3	Frequentemente	3	30	2	20	4	36	9	29
Raramente	2	22	-	-	-	-	2	6.9	Raramente	1	10	-	-	-	-	1	3.2
Nunca	-	-	1	10	-	-	1	3.4	Nunca	1	10	-	-	1	9.1	2	6.5
Neutro	-	-	1	10	-	-	1	3.4	Neutro	-	-	3	30	-	-	3	9.7
Não respondeu	-	-	-	-	-	-	-	-	Não respondeu	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	9	10	10	10	10	10	29	100	Total	10	10	10	10	11	10	31	10

Solicitados a darem exemplos de como é dado esse tratamento, os inquiridos do CE Benedito Leite referem que os professores “*tratam todos [por] igual, independente [mente] da sua raça, sua religião ou gênero*” (P11), “*não engrandecem e nem menosprezam ninguém*” (P29), sendo que “*ninguém é discriminado pela sua escolha*” (P20), ou seja, pelas respostas dadas depreende-se que os professores “*não fazem distinções entre alunos*” (P4) e “*Respeitando todos e dando devida atenção*” (P21). Os inquiridos do CE Liceu Maranhense assinalam que para os docentes “*Não há grupos privilegiados*” (P22), “*Não há desigualdade na sala, todos são tratados com respeito*” (P29), isto é “*Não existe divisões nem privilégios, todos são iguais, vemos isso no trato e na forma como respeitam as particularidades de cada um*” (P30).

Foi, igualmente, perguntado aos alunos se já tinham sido alvo de discriminação no seu Centro de Ensino. Como podemos observar na Tabela 23, a maioria dos alunos do CE Benedito Leite (n=19, 65.5%) afirma nunca ter sido discriminado, ou raramente isso aconteceu (n=4, 13.8%) no seu Centro de Ensino, porém assinala-se a resposta de um inquirido (3.4%) que refere que é discriminado frequentemente na sua escola. Situação análoga verifica-se no CE Liceu Maranhense, visto que a maioria dos inquiridos (n=24, 77.4%) afirma nunca ter sido vítima de discriminação na sua escola, ou raramente isso aconteceu (n=2, 6.5%). No entanto, salienta-se a resposta de um aluno (3.2%) que afirma ter sido muito discriminado no Centro de Ensino.

Tabela 23 - *Alguma vez foram discriminados no Centro de ensino*

Alunos	CE Benedito Leite								CE Liceu Maranhense								
	1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total		1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Muito	-	-	-	-	-	-	-	-	Muito	-	-	-	1	9.1	1	3.2	
Frequentemente	-	-	-	-	1	10	1	3.4	Frequentemente	-	-	-	-	-	-	-	
Raramente	-	-	2	20	2	20	4	13.8	Raramente	-	-	1	10	1	9.1	2	6.5
Nunca	6	67	8	80	5	50	19	65.5	Nunca	9	90	8	80	7	63.	24	77.
Neutro	3	37	-	-	2	20	5	17.2	Neutro	1	10	1	10	1	9.1	3	9.7
Não respondeu	-	-	-	-	-	-	-	-	Não respondeu	-	-	-	-	1	9.1	1	3.2
Total	9	10	10	10	10	10	29	100	Total	10	10	10	10	11	10	31	10

Quando solicitados a darem exemplos da forma como eram discriminados, no CE Benedito Leite apenas o P15 respondeu “[no] tempo que eu era mais gordo”. No CE Liceu Maranhense os inquiridos referiram ainda como fator de discriminação a religião ou a orientação sexual, como expressa o P23 “Por conta da religião” e o P25 “os colegas da classe pelo facto da sexualidade”.

Posteriormente, perguntou-se-lhes por parte de quem é que eram discriminados (Tabela 24). Assim, no CE Benedito Leite cinco inquiridos (17.2%), referiram serem discriminados por outros alunos e três (10.3%) por outros indivíduos não específicos. No CE Liceu Maranhense, cinco alunos (16.1%) afirmam serem discriminados por outros indivíduos não específicos, no entanto refere-se que a maioria dos alunos deste liceu optou por não responder a esta questão (n=26, 83.9%).

Tabela 24 - *Pessoas que discriminam os alunos na sua opinião*

Alunos	CE Benedito Leite								CE Liceu Maranhense								
	1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total		1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Professores	-	-	-	-	1	10	1	3.4	Professores	-	-	-	-	-	-	-	-
Coordenadores Pedagógicos	-	-	1	10	-	-	1	3.4	Coordenadores Pedagógicos	-	-	-	-	-	-	-	-
Alunos	-	-	1	10	4	40	5	17.2	Alunos	-	-	-	-	-	-	-	-
Outros	3	33	-	-	-	-	3	10.3	Outros	-	-	1	10	4	36.	5	16.
Não respondeu	6	67	8	80	5	50	19	65.5	Não respondeu	10	100	9	90	7	63.	26	83.
Total	9	10	10	10	10	10	29	100	Total	10	10	10	10	11	10	31	10

Relativamente aos desafios da identidade e diversidade cultural na escola perguntou-se aos alunos se consideravam que no seu Centro de Ensino, existia alguma cultura dominante ou algum grupo de alunos a quem é dada mais atenção.

A Tabela 25 permite-nos observar que, no CE Benedito Leite, catorze dos inquiridos (48.3%) indicam que nunca perceberam a existência de uma cultura dominante ou grupo a quem seja atribuída mais

atenção. No entanto, três (10.3%) referem que raramente isso acontece. Contudo, seis alunos (20.7%) assinalam a existência de uma cultura dominante ou grupo a quem é dada mais atenção e um inquirido (3.4%) afirma que isso acontece muito.

Em relação aos alunos inquiridos no CE Liceu Maranhense, a maioria (n=16, 51.6%) refere que nunca tiveram a percepção da existência de culturas dominantes ou grupos de alunos que obtenham mais atenção que outros. Porém, refere-se que dez inquiridos (32.3%) optaram pela resposta “Neutro” à questão. Para além disso, três inquiridos (9.7%) optaram pela resposta “Frequentemente” e um (3.2%) pela resposta “Muito” assinalando deste modo a sua percepção da existência de culturas dominantes ou grupos a quem se atribui maior atenção.

Tabela 25 - No Centro de Ensino existe uma cultura ou grupo dominante à qual é dada mais atenção

Alunos	CE Benedito Leite								CE Liceu Maranhense								
	1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total		1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Muito	-	-	1	10	-	-	1	3.4	Muito	-	-	1	10	-	-	1	3.2
Frequentemente	-	-	1	10	5	50	6	20.7	Frequentemente	1	10	-	-	2	18.	3	9.7
Raramente	-	-	1	10	2	20	3	10.3	Raramente	-	-	-	-	1	9.1	1	3.2
Nunca	5	56	6	60	3	30	14	48.3	Nunca	7	70	6	60	3	27.	16	51.
Neutro	3	33	-	-	-	-	3	10.3	Neutro	2	20	3	30	5	45.	10	32.
Não respondeu	1	11	1	10	-	-	2	6.9	Não respondeu	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	9	10	10	10	10	10	29	100	Total	10	10	10	10	11	10	31	10

Solicitados a justificarem as suas respostas apenas dois participantes do CE Benedito Leite o fizeram, o P20 refere que o “*grupo estudantil (grimal) aparenta ter mais regalias*” e o P22 acrescenta que “*nesta escola há um grupo de evangélicos (uma célula) mas a escola está aberta a todas as formas de manifestações religiosas*”. No CE Liceu Maranhense a maioria dos alunos referem que todos são tratados por igual. Segundo o P31 “*Nossa escola é muito ‘descontra’ e liberal para preferências*”, onde “*Todos os alunos são tratados de igual maneira*” (P28).

De seguida, perguntou-se aos alunos se alguma vez tiveram problemas de indisciplina no seu Centro de Ensino. Pelas respostas efetuadas (Tabela 26) pode-se observar que no CE Benedito Leite dezassete dos inquiridos (58.6%) responderam que nunca tiveram problemas de indisciplina na escola e sete (24.1%) afirmaram que raramente acontecem problemas de indisciplina. Apenas uma minoria (n=2, 6.9%) indicou que os problemas de indisciplina no Centro de Ensino ocorrem frequentemente.

As respostas obtidas no CE Liceu Maranhense indicam que a maioria dos inquiridos (n=21, 67.7%) nunca teve problemas de indisciplina no seu Centro de Ensino. Embora três inquiridos (9.7%) refiram

que isso raramente acontece, dois alunos (6.5%) assinalam que os problemas de indisciplina acontecem frequentemente e um (3.2%) refere que esses problemas acontecem muito.

Tabela 26 - *Problemas de indisciplina no Centro de ensino*

CE Benedito Leite									CE Liceu Maranhense								
Alunos	1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total		Alunos	1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%		n	%	n	%	n	%	n	%
Muito	-	-	-	-	-	-	-	-	Muito	-	-	1	10	-	-	1	3.2
Frequentemente	-	-	-	-	2	20	2	6.9	Frequentemente	2	20	-	-	-	-	2	6.5
Raramente	1	11	5	50	1	10	7	24.1	Raramente	-	-	1	10	2	18.	3	9.7
Nunca	6	67	4	40	7	70	17	58.6	Nunca	8	80	5	50	8	72.	21	67.
Neutro	2	22	-	-	-	-	2	6.9	Neutro	-	-	3	30	1	9.1	4	12.
Não respondeu	-	-	1	10	-	-	1	3.4	Não respondeu	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	9	10	10	10	10	10	29	100	Total	10	10	10	10	11	10	31	10

Foi, igualmente, possível aferir que os problemas de indisciplina (Tabela 27) estão relacionados com a identidade e diversidade cultural, os inquiridos do CE Benedito Leite responderam na sua maioria que nunca (n=14, 48.3%) ou que raramente (n=8, 27.6%) esses problemas acontecem devido à identidade ou diversidade cultural. No CE Liceu Maranhense, a maioria dos inquiridos (n=17, 54.7%) referem que os problemas de indisciplina nunca acontecem ou estão relacionados com a identidade ou diversidade cultural ou raramente (n=3, 9.7%) estão relacionados com essa problemática.

Tabela 27 - *Problemas de indisciplina relacionados com a identidade e diversidade cultural*

CE Benedito Leite									CE Liceu Maranhense								
Alunos	1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total		Alunos	1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%		n	%	n	%	n	%	n	%
Muito	1	11	-	-	-	-	1	3.4	Muito	2	20	-	-	-	-	2	6.5
Frequentemente	-	-	1	10	-	-	1	3.4	Frequentemente	2	20	-	-	-	-	2	6.5
Raramente	1	22	4	40	3	30	8	27.6	Raramente	1	10	1	10	1	9.1	3	9.7
Nunca	4	45	4	40	6	60	14	48.3	Nunca	3	30	7	70	7	63.	17	54.
Neutro	2	11	-	-	-	-	2	6.9	Neutro	1	10	2	20	1	9.1	4	12.
Não respondeu	1	11	1	10	1	10	3	10.3	Não respondeu	1	10	-	-	2	18.	3	9.7
Total	9	10	10	10	10	10	29	100	Total	10	10	10	10	11	10	31	10

A opinião dos participantes relativamente à forma como a Coordenação pedagógica conduzia as dinâmicas da sala de aula, respeitava e valorizava a identidade e diversidade cultural, na perspetiva de uma melhor integração de todos os educandos, os dados apresentados na Tabela 28, permite-nos observar que no CE Benedito Leite a maioria considera que a Coordenação pedagógica conduz

dinâmicas de melhor integração dos alunos na sala de aula, respeita e valoriza a sua identidade e a diversidade cultural, ou seja, nove inquiridos (31.0%) afirmam que a Coordenação conduz dinâmicas com muita frequência e oito (27.6%) declaram que esta o faz frequentemente. No entanto, cinco (17.2%) alunos responderam que esta raramente o faz e dois (6.9%) declararam que esta nunca conduz dinâmicas relacionadas com a identidade e a diversidade cultural na sala de aula na perspetiva de uma melhor integração dos alunos.

Em relação às respostas obtidas no CE Liceu Maranhense, os dados indicam que a maioria dos alunos considera que a Coordenação pedagógica conduz dinâmicas de melhor integração dos alunos na sala de aula, respeita e valoriza a sua identidade e a diversidade cultural, ou seja, nove inquiridos (29.0%) declaram ser frequente e sete (22.6%) referem que isso acontece “Muito”. Porém, uma franja considerável de inquiridos (n=11, 35.5%) mencionam que “Raramente” a Coordenação pedagógica conduz dinâmicas na sala de aula que respeitam e valorizam a identidade e a diversidade cultural na perspetiva de melhorar a integração de todos os educandos.

Tabela 28- *Opinião dos alunos acerca das dinâmicas da sala de aula, respeito, valorização, identidade e diversidade cultural promovidas pela Coordenação*

Alunos	CE Benedito Leite								CE Liceu Maranhense								
	1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total		1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Muito	4	45	3	30	2	20	9	31	Muito	2	20	1	10	4	36	7	22
Frequentemente	-	-	1	10	7	70	8	27.6	Frequentemente	2	20	6	60	1	9.1	9	29
Raramente	1	11	4	40	-	-	5	17.2	Raramente	4	40	3	30	4	36	11	35
Nunca	2	22	-	-	-	-	2	6.9	Nunca	1	10	-	-	-	-	1	3.2
Neutro	1	11	1	10	1	10	3	10.3	Neutro	1	10	-	-	2	18	3	9.7
Não respondeu	1	11	1	10	-	-	2	6.9	Não respondeu	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	9	10	10	10	10	10	29	100	Total	10	10	10	10	11	10	31	10

Quando solicitados a justificar as suas respostas, os inquiridos do CE Benedito Leite afirmam que as dinâmicas conduzidas são efetuadas na perspetiva de criar “*uma sociedade melhor e justa*” onde “*todos têm espaço para dar a sua opinião*”(P10). Para além disso, os inquiridos referem que têm sido “*dedicados eventos voltados para essas questões como esportes, música, dança, representatividade entre outras*” (P20) e “*isso é ótimo porque trás informações e é livre de qualquer preconceito*”(P21). Porém, o P22 assinala que “*muitos dos eventos que ocorrem na escola acabam por excluir alguns estudantes que tinham posicionamento contrário aos eventos*”. Em relação aos alunos do CE Liceu Maranhense as respostas proferidas salientam especialmente que “*a escola é um reflexo da sociedade assim como ela existem muitos tabus*” (P22) e, por conseguinte, “*a coordenação sempre assegura*

palestras que tenham a ver com o assunto, mas são escassas e quando tem não são para todos” (P31).

Por último, a tabela 29 mostra-nos a opinião dos alunos acerca da sua própria interação com os colegas. Os resultados expostos referem, para o CE Benedito Leite que a maioria dos alunos (n=21, 79,3%) afirmam que a interação entre alunos é boa ou razoável e dois (6.9%) dizem que a interação é ótima. Três alunos optaram por não responder a esta questão e um respondeu que não pode opinar sobre o assunto.

Relativamente ao CE Liceu Maranhense, a maioria dos inquiridos (n=17, 54.9%) afirmam que a interação entre alunos é boa e oito (25.8%) referem que esta relação é ótima. Os restantes designam que a interação entre alunos é razoável (n=4, 12.9%), um afirma que não pode dar a sua opinião e um optou por não responder à questão.

Tabela 29 - *Opinião dos alunos acerca da sua própria interação com os colegas*

Alunos	CE Benedito Leite								CE Liceu Maranhense								
	1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total		1.ª série		2.ª série		3.ª série		Total		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Ótima	1	11	-	-	1	10	2	6.9	Ótima	2	20	4	40	2	18	8	25
Boa	2	22	3	30	7	70	12	41.4	Boa	6	60	4	40	7	63	17	54
Razoável	4	45	5	50	2	20	11	37.9	Razoável	1	10	2	20	1	9.1	4	12
Difícil	-	-	-	-	-	-	-	-	Difícil	-	-	-	-	-	-	-	-
Não posso opinar	-	-	1	10	-	-	1	3.4	Não posso opinar	-	-	-	-	1	9.1	1	3.2
Não respondeu	2	22	1	10	-	-	3	10.3	Não respondeu	1	10	-	-	-	-	1	3.2
Total	9	10	10	10	10	10	29	100	Total	10	10	10	10	11	10	31	10

Quando solicitados a justificarem as respostas *Ótima* ou *difícil*, os inquiridos do CE Benedito Leite não responderam à questão. No entanto, os inquiridos do CE Liceu Maranhense assinalam que a integração é ótima devido à existência de harmonia, à atenção e ao respeito pelo espaço de cada um, como se observa nas respostas do P2 “Existe *harmonia*”, do P10 quando alude à “(...) *atenção que cada um tem de tratar o outro*” ou na referência do P16 ao assinalar que “(...) *todos se respeitam [porque] cada um tem o seu espaço*”.

9.2.2. Professores

De seguida, são apresentados os dados relativos aos professores. A Tabela 30 permite-nos verificar que a esmagadora maioria dos professores do CE Benedito Leite (n= 16, 76%) considera existir uma grande diversidade de alunos na sua sala de aula relativamente à nacionalidade, cultura, etnia, género e religião. Por outro lado, verificamos que 5% (n=1) refere que não existem investigações que possam sustentar alguma opção e um indivíduo (5%) afirma mesmo que não tem alunos de diferentes nacionalidades, culturas, etnias, género e religiões.

Dos professores que responderam afirmativamente à questão anterior, as respostas variaram entre três a cinco alunos (23%) no mínimo e trinta e dois alunos (38%) no máximo. No entanto, dois professores (15%) afirmam ter vários alunos que correspondem às circunstâncias referidas anteriormente e cinco professores (38%) optaram por não responderem.

Relativamente aos dados encontrados no CE Liceu Maranhense sobre esta questão, pode-se afirmar que grande parte dos docentes (n=7, 41.2%) tem nas suas salas de aula alunos de diferentes nacionalidades, culturas, etnias, género e religião, embora seis assinalem ter poucos ou não terem condições de opinar (n=6, 35.2%). Refere-se ainda que, dos docentes que responderam afirmativamente a esta questão, dois declaram que as suas aulas são frequentadas por vários (n=1, 5.9%) até ao máximo de 15 alunos (n=1, 5.9%) nestas condições. Assinala-se também o facto de quinze docentes (88.2%) terem optado por não indicarem qualquer tipo de resposta.

Tabela 30- Opinião dos professores acerca da diversidade na sala de aula relativamente à nacionalidade, cultura, etnia, género religião

CE Benedito Leite			CE Liceu Maranhense		
Professores	Total		Professores	Total	
	n	%		n	%
Diversidade na sala de aula			Diversidade na sala de aula		
Sim	16	76	Sim	7	41.2
Não	1	5	Não	-	-
Poucos	3	14	Poucos	3	17.6
Não tenho condições de opinar	-	-	Não tenho condições de opinar	3	17.6
Não foi realizada nenhuma investigação	1	5	Não foi realizada nenhuma investigação	4	23.6
Total	21	100	Total	17	100
Se respondeu sim quantos alunos tem nessas essas circunstâncias?			Se respondeu sim quantos alunos tem nessas essas circunstâncias?		
3 a 5 alunos	3	23	3 a 5 alunos	-	-
6 a 10 alunos	1	8	6 a 10 alunos	-	-
32 alunos	1	8	15 alunos	1	5.9
Vários	2	15	Vários	1	5.9
Não sei	1	8	Não sei	-	-
Não respondeu	5	38	Não respondeu	15	88.2
Total	13	100	Total	17	100

Na perspetiva dos entrevistados, a integração da diversidade cultural no CE Benedito Leite é considerada um aspeto muito positivo (n=16, 76%). Apesar disso, dois (10%) professores salientam que não tem uma opinião formada. No CE Liceu Maranhense, os inquiridos “Concordam totalmente” (n=10, 58.8%) ou “Concordam parcialmente” (n=5, 29.4%) em considerar que a integração e a diversidade cultural na sua escola são um desafio positivo. Porém, uma minoria (n=2, 11.8%) refere não ter opinião formada sobre este assunto (Cf. Tabela 31).

Tabela 31- Integração e diversidade cultural é um aspeto positivo

CE Benedito Leite			CE Liceu Maranhense		
Professores	Total		Professores	Total	
	n	%		n	%
Diversidade na sala de aula é positivo			Diversidade na sala de aula é positivo		
Concordo totalmente	16	76	Concordo totalmente	10	58.8
Concordo parcialmente	3	14	Concordo parcialmente	5	29.4
Não tenho opinião formada	2	10	Não tenho opinião formada	2	11.8
Discordo parcialmente	-	-	Discordo parcialmente	-	-
Discordo totalmente	-	-	Discordo totalmente	-	-
Total	21	100	Total	17	100

Os entrevistados do CE Benedito Leite destacaram que é importante que exista diversidade porque “A cultura de um povo é um eixo central para a construção de um novo modelo de desenvolvimento que leve em conta essa diversidade. Acredito que [é] positivo no sentido de respeitar” (P2), bem como, “O Brasil é um país multicultural a escola tem que refletir essa qualidade. O mesmo deve ocorrer na sala de aula isso é um desafio muito positivo tanto para os educadores como para os alunos que se veem na condição de conviver com a diversidade” (P10). Esta visão permite “caminhar em consonância com as mudanças da sociedade e com respeito à diversidade” (P10) e “Incentivar os alunos a se integrarem e respeitarem os demais colegas” (P19), rejeitando, deste modo, atitudes de intolerância para com o outro “Porque nestes poucos anos que trabalho aqui não presenciei situações complicadas. Vejo um grupo unido em sua diversidade (P18). Por sua vez, os docentes do CE Liceu Maranhense salientaram a relevância da diversidade, uma vez que segundo o P1 “(...) acredito que a valorização da tolerância entre as diversidades possa contribuir para a consolidação de uma relação humana mais harmônica e consciente” porque “somos plurais e cada ser humano é um mundo” (P6) e “É na convivência diária que vamos inculcando nos alunos os valores essenciais para uma convivência mais harmoniosa” (P13).



Figura 4 - A integração da identidade e diversidade cultural como aspecto positivo

Relativamente às práticas docentes contribuírem para a perda das raízes de um grupo minoritário, uma vez inseridos numa cultura dominantes, vemos que, na Tabela 32, a maioria dos participantes do CE Benedito Leite refere que discorda parcialmente (n=6, 28%), seguindo-se a opção discordo totalmente (n=5, 24%). Verificamos, assim, que os professores desta escola consideram que a sua prática letiva valoriza a individualidade de cada aluno. Por outro lado, seis professores situam-se entre a opção concordo totalmente (n=1, 5%) e a opção concordo parcialmente (n=5, 24%).

Por sua vez, no CE Liceu Maranhense, 47.2% dos inquiridos referem que as práticas docentes contribuem para a perda das raízes de um grupo minoritário, uma vez misturados com a cultura

dominante, ao indicarem que “Concordo totalmente” (n=2) ou “Concordo parcialmente” (n=6) com esta afirmação. No entanto, três docentes (17.6%) não têm opinião formada e os restantes seis (35.2%) discordam parcialmente (n=3) ou discordam totalmente (n=3) com esta afirmação.

Tabela 32- *Práticas docentes contribuírem para a perda das raízes de um grupo minoritário*

CE Benedito Leite			CE Liceu Maranhense		
Professores	Total		Professores	Total	
	n	%		n	%
<i>Efeito das práticas docentes na perdadas raízes de um grupo minoritário</i>			<i>Efeito das práticas docentes na perdadas raízes de um grupo minoritário</i>		
Concordo totalmente	1	5	Concordo totalmente	2	11.9
Concordo parcialmente	5	24	Concordo parcialmente	6	35.3
Não tenho opinião formada	3	14	Não tenho opinião formada	3	17.6
Discordo parcialmente	6	28	Discordo parcialmente	3	17.6
Discordo totalmente	5	24	Discordo totalmente	3	17.6
Total	21	100	Total	17	100

De forma a justificar a questão anterior, os docentes do CE Benedito Leite referem que as suas práticas reforçam a individualidade de cada aluno, por exemplo, o P7 afirma “*o que se vê são alunos do grupo minoritário tendo cada vez mais comportamentos e atitudes que demonstram segurança em suas escolhas*” ou “*A minoria pode perder características autóctones, mas pode acontecer o oposto. Pode acontecer o reforço, o enaltecimento de suas raízes*” (P10). Contudo, existem participantes que consideram “*A perda de raiz dependerá da família ou grupos em que a mesmo está inserido*” (P17). Um dos intervenientes foi mais além e acrescenta “*A partir do momento em que o professor desenvolve no aluno a conscientização do respeito as diferenças, não há perda de valores*” (P19). Por sua vez, os docentes do CE Liceu Maranhense, mencionam que as suas práticas evidenciam e “*valorizam as raízes que cada discente trás para a escola*” (P13).



Figura 5 - Por que motivo as práticas docentes podem contribuir para a perda das raízes do grupo minoritário

Relativamente ao facto de os docentes preferirem trabalhar com turmas heterogêneas ou homogêneas, vemos, na Tabela 33, que a maioria dos docentes do CE Benedito Leite refere que tem preferência por turmas heterogêneas (n=13, 62%), isto porque é necessário “*entender que existem ideias diferentes, e isso só irá contribuir para uma transformação social, de fato temos que reconhecer a diversidade*” (P13). Além disso, “*o desafio de trabalhar com ideias e concepções diferentes em sala enriquecem as aulas*” (P14), ou seja, como acrescenta a P18 “*Não acredito que em um país heterogêneo como o Brasil se forme em escola pública [de] turmas homogêneas. Nossas turmas são um pedacinho desse país. E trabalhar o respeito à diversidade é um desafio lindo*”.

No entanto, existem seis professores (29%) que não manifestam qualquer preferência “*Tanto faz. Contanto que exija respeito mútuo*” (P2) ou “*Tanto faz, porque todo aluno merece ser ensinado*” (P19). De salientar que existem dois professores (9%) que referem ter preferência por turmas homogêneas. Segundo o P3 “*facilita o meu trabalho*”.

Porém, em relação aos docentes do CE Liceu Maranhense, os dados obtidos permitem afirmar que estes dão preferência, na sua maioria (n=13, 76.5%) a turmas heterogêneas, observando-se ainda três respostas (17.6%) que assinalam a ausência de qualquer preferência por uma ou outra turma e uma resposta (n=5.9%) que indica a preferência por turmas homogêneas. Assim, dos que assinalaram preferência por turmas heterogêneas estes fazem-no porque estas são, “*(...) um desafio na minha prática pedagógica*” como sugere o P5, ou porque “*(...) poderá haver um enriquecimento no aprendizado e um desenvolvimento cultural com valorização de todas as formas de cultura*” como refere o P9.

Já o que opta pelas turmas homogêneas (P13) indica que embora esta opção lhe proporcione um “(...) *desafio em sala de aula [...] menor, e [para além disso, menciona ainda que] a heterogeneidade, embora seja uma realidade indiscutível que vivenciamos, não sabemos, nem a escola e nem a sociedade, como lidar adequadamente com as diferenças que perpassam em novas relações interpessoais*”.

Por último, como assinala o P1, trabalhar com ambas as realidades é uma obrigação dos docentes, uma vez que é seu dever “(...) *estar disposto e qualificado para atuar nas diversas realidades da educação*”.

Tabela 33- *Preferência dos docentes em trabalhar com turmas homogêneas ou heterogêneas*

CE Benedito Leite			CE Liceu Maranhense		
Professores	Total		Professores	Total	
	n	%		n	%
<i>Preferência dos docentes</i>			<i>Preferência dos docentes</i>		
Turmas homogêneas	2	9	Turmas homogêneas	1	5.9
Turmas heterogêneas	13	62	Turmas heterogêneas	13	76.5
Não tenho preferência	6	29	Não tenho preferência	3	17.6
Total	21	100	Total	17	100

De seguida, foi solicitado aos professores que dessem a sua opinião sobre a identidade e diversidade cultural na sala de aula. A maioria dos professores do CE Benedito Leite enfatiza a importância de valorizarem e respeitarem a diversidade cultural dos alunos. O P2 diz “*A diversidade se apresenta como o pilar de uma nova cultura. Olhar para a identidade e diversidade pode contribuir para um mundo mais diverso e mais inclusivo, menos violento*”. Do mesmo modo o P10 refere “*É interessante trabalhar com múltiplas realidades, isso engrandece, enriquece o trabalho em arte, pois compartilhamos experiências, conhecendo outras vivências*”, ou seja, “*trabalhar com a diversidade cultural, abre horizontes do ser humano*” (P15). Por outro lado, o P21 refere que não tem opinião sobre este assunto “*No momento não disponho de opinião*”. No CE Liceu Maranhense os docentes relevam a importância da valorização da identidade e da diversidade cultural dos discentes nas suas salas, para além de entenderem o facto como uma inevitabilidade. Assim refere o P1 que “*Creio que a diversidade cultural e de identidade é algo que devemos pontuar e trabalhar sempre que necessário em sala de aula, pois faz parte da nossa realidade*”, isto é, “*É inevitável, tanto pela experiência pessoal dos alunos, tanto como algo necessário para entender a sociedade e a realidade social que temos*” (P6).

Tabela 34 - As características da disciplina que os professores lecionam promovem a integração, valorização de identidade e diversidade cultural

CE Benedito Leite			CE Liceu Maranhense		
Professores	Total		Professores	Total	
	n	%		n	%
Características da disciplina			Características da disciplina		
Muitas vezes	16	76	Muitas vezes	14	82.4
Poucas vezes	-	-	Poucas vezes	-	-
Nada	-	-	Nada	-	-
De acordo com a necessidade	5	24	De acordo com a necessidade	3	17.6
Não existe interesse	-	-	Não existe interesse	-	-
Total	21	100	Total	17	100

Na Tabela 35, estão expostas as opiniões dos professores sobre a possibilidade da identidade e diversidade cultural na escola ser um fator de enriquecimento global do aluno. Assim, podemos observar que a esmagadora maioria dos participantes do CE Benedito Leite (n=17, 82%) está totalmente de acordo que a promoção da identidade e diversidade cultural na escola é um fator de enriquecimento global do aluno. Apenas um professor (5%) referiu não ter opinião formada sobre o assunto. No CE Liceu Maranhense, os dados obtidos espelham a mesma opinião, por conseguinte a maioria dos professores concorda totalmente (n=16, 94.1%), ou concorda parcialmente (n=1, 5.9%) com a ideia de que a promoção da identidade e diversidade cultural na escola é um elemento preponderante no enriquecimento global do aluno.

Tabela 35 - Identidade e diversidade cultural na escola são um fator de enriquecimento global do aluno

CE Benedito Leite			CE Liceu Maranhense		
Professores	Total		Professores	Total	
	n	%		n	%
Enriquecimento global do aluno			Enriquecimento global do aluno		
Concordo totalmente	17	81	Concordo totalmente	16	94.1
Concordo parcialmente	2	9	Concordo parcialmente	1	5.9
Não tenho opinião formada	1	5	Não tenho opinião formada	-	-
Discordo parcialmente	-	-	Discordo parcialmente	-	-
Discordo totalmente	-	-	Discordo totalmente	-	-
Não respondeu	1	5	Não respondeu	-	-
Total	21	100	Total	17	100

Como justificacão para as respostas apresentadas anteriormente, os professores do CE Benedito Leite referem que "A diversidade cultural é importante para o desenvolvimento do ser humano na sociedade" (P15) ou "Toda prática escolar tem como características principal o enriquecimento do

aluno” (P17). Além disso, “Enriquecer é constituir-se o ser humano. Ser humano capaz de compreender-se no universo global rico em diferenças culturais que constituem a variada gama de identidades humanas”(P19). Por sua vez, os docentes do CE Liceu Maranhense assinalam que a promoção da identidade e da diversidade cultural na escola permite aos alunos serem, como indica o P1 “(...) mais abertos e tolerantes”, ou ainda como sugere o P3 “Promove uma maior integração”, “Realça o respeito, dignidade, postura psicossocial dos alunos” como assinala o P5 e “Porque a composição dos sujeitos em determinadas conjeturas históricas necessita da contribuição do contacto com outras experiências sociais para criar mecanismos de empatia, alteridade e compreensão” como lembra o P17.



Figura 7 – Motivo de a Identidade e a diversidade cultural na escola serem um fator de enriquecimento global do aluno

Quanto às formações que os professores já frequentaram para lidar com a identidade e diversidade cultural na escola, no CE Benedito Leite (Tabela 36), a maioria dos docentes menciona que participou poucas vezes (n=12, 57%), seguindo a opção muitas vezes (n=5, 24%); três (14%) participantes referem que nunca participaram em ações desse âmbito e um (5%) não respondeu.

Relativamente aos professores do CE Liceu Maranhense, embora exista vontade de participar neste tipo de ações só três docentes (17.6%) assinalam que participaram “Muitas vezes”. Dos restantes, a

maioria (n=9, 53.0%) respondeu que participou “Poucas vezes” nestas atividades, dois (11.8%) “Nunca participou” e três (17.6%) “Não, mas gostaria de participar”.

Tabela 36 - Formação dos professores acerca da Identidade ediversidade cultural dos alunos

CE Benedito Leite			CE Liceu Maranhense		
Professores	Total		Professores	Total	
	n	%		n	%
Formação dos professores			Formação dos professores		
Muitas vezes	5	24	Muitas vezes	3	17.6
Poucas vezes	12	57	Poucas vezes	9	53.0
Nunca participou	3	14	Nunca participou	2	11.8
Não tenho condições de opinar	–	–	Não tenho condições de opinar	–	–
Não, mas gostaria de participar	–	–	Não, mas gostaria de participar	3	17.6
Não respondeu	1	5	Não respondeu	–	–
Total	21	100	Total	17	100

De forma a justificar a resposta dada á questão anterior, a maioria dos professores do CE Benedito Leite preferiu não responder, contudo os que reponderam salientam que deveria ser a escola a fomentar este tipo de formação. O P1 refere que “*A escola poderia ser promotora dessas ações em conformidade com a instituição governamental*”. Por sua vez, o P18 acrescenta que “*As formações acontecem em sua maioria em horários e dias letivos que estamos trabalhando*”, outros dizem que não tiveram “*oportunidade*” (P3; P10; P11; P17) ou “*Infelizmente não tive muitas oportunidades de participar de discussões que abrangessem esse tema*” (P14) e “*Quase nunca se promove formação acerca desse tema*” (P7). Em relação aos docentes do CE Liceu Maranhense, alguns referem a ausência de oportunidade, tal como indica o P1 “*Nunca tive muitas oportunidades*” ou como indica o P14 “*Nunca fui convidado*”, embora reconheçam que este tipo de formação lhes proporciona “*maior conhecimento sobre o assunto*” como indica o P3, os docentes tendem a direcionar a sua formação para “*os temas ligados mais à área*” que lecionam como sugere o P6.

Relativamente à forma como classificam a formação nesta área(Tabela 37), a maioria dos inquiridos do CE Benedito Leite refere que é proveitosa (n=12, 57%), mas não deixam de considerar que é escassa (n=7, 33%).

Relativamente ao CE Liceu Maranhense, os docentes classificam a formação nesta área proveitosa (n=11, 64.7%). No entanto, parte deles (n=4, 23.5%) considera-a “Escassa” ou referem ainda que “Não tenho condições de opinar” (n=2, 11.8%).

Tabela 37 - Avaliação das formações na área de Identidade e diversidade cultural

CE Benedito Leite			CE Liceu Maranhense		
Professores	Total		Professores	Total	
	n	%		n	%
Formação dos professores			Formação dos professores		
Proveitosa	12	57	Proveitosa	11	64.7
Escassa	7	33	Escassa	4	23.5
Desnecessária	-	-	Desnecessária	-	-
Não tenho condições de opinar	1	5	Não tenho condições de opinar	2	11.8
Não existe interessa	-	-	Não existe interessa	-	-
Não respondeu	1	5	Não respondeu	-	-
Total	21	100	Total	17	100

As respostas dadas à questão anterior, para os professores que lecionam no CE Benedito Leite, têm como justificativa procurar a “a valorização do [ser] humano em si, da escola para a comunidade em que o aluno está inserido” (P19), ou “Nos habilita, trás aprimoramento, aprofundamos discussões e alimentamos os debates, assim como essas experiências acompanham nossas ações em sala de aula” (P18), além de contribuir para a “Ampliação do conhecimento” (P16) e “Enriquece a ação de educador” (P10). No entanto, reforçam a ideia que deveria “ser mais difundida” (P12) e não há “políticas voltadas para tratar o assunto com mais credibilidade e respeito” (P7).

Em relação aos docentes do outro Centro de Ensino, estes justificam a classificação da formação na área da identidade e diversidade cultural como “(...) muito importante (...) porque permite ao profissional ter ciência para trabalhar com a diversidade de alunos que há em sala de aula” como refere o P1, “Porque o aluno pode começar a refletir sobre problemáticas sociais e propor soluções para harmonizar conflitos nessa área” como indica o P6 e “Porque quanto mais debate e discussão sobre o tema, mais conhecimento teremos e poderemos saber lidar melhor com questões dessa área” como menciona o P14.

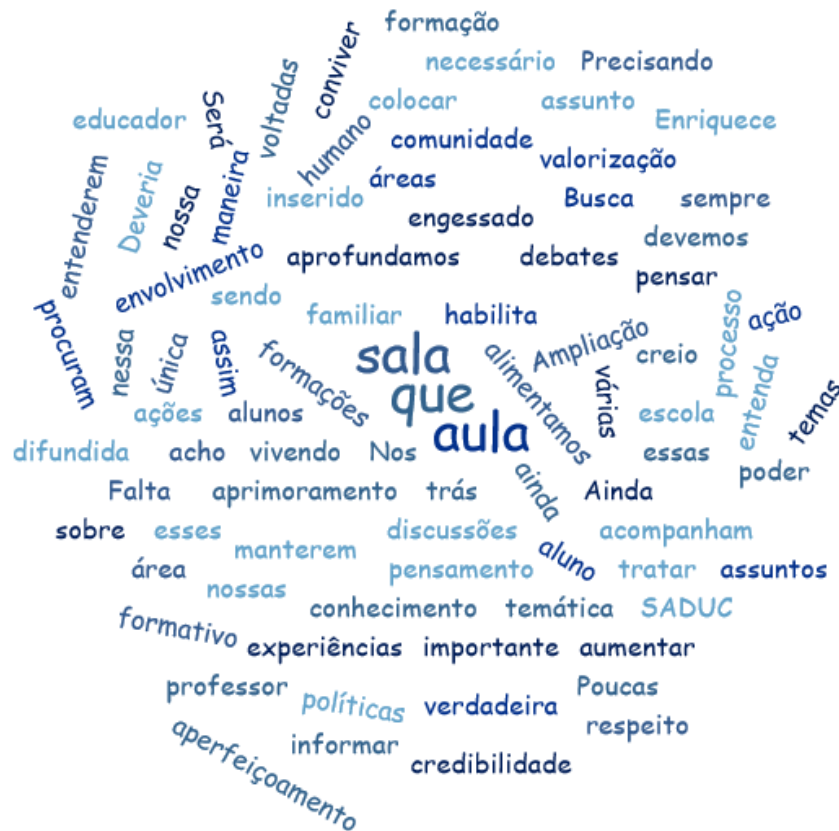


Figura 8 - Motivo apontado pelos professores para classificar as ações de formação nesta área

No que concerne à formação (Tabela 38), os professores do CE Benedito Leite consideram que estão razoavelmente preparados para trabalhar nas áreas referidas (n=14, 67%). No entanto, três (14%) dos indivíduos dizem que raramente se realizam formações deste âmbito e um (5%) afirma que nunca se sente preparado.

No que diz respeito aos docentes do CE Liceu Maranhense estes afirmam estar “Bem preparado” (n=2, 11.8%) ou “Razoavelmente preparado” (n=8, 47.0%) para trabalhar a identidade e a diversidade cultural. No entanto, três (17.6%) referem “Nunca estou preparado” e dois (11.8%) afirmam raramente estar preparados para trabalhar na referida área. Por último, refere-se que dois docentes (11.8%) declaram não estar preparados, no entanto gostariam de participar em formação sobre este tema específico.

Tabela 38 - Formações na área de Identidade e diversidade cultural

CE Benedito Leite			CE Liceu Maranhense		
Professores	Total		Professores	Total	
	n	%		n	%
Avaliação das formações			Avaliação das formações		
Bem preparado	2	9	Bem preparado	2	11.8
Razoavelmente preparado	14	67	Razoavelmente preparado	8	47.0
Nunca estou preparado	1	5	Nunca estou preparado	3	17.6
Raramente	3	14	Raramente	2	11.8
Não mas gostaria de participar	1	5	Não mas gostaria de participar	2	11.8
Total	21	100	Total	17	100

De forma a justificar a resposta anterior foi solicitado aos professores que explicassem o motivo da sua resposta. Assim, constatamos que os professores do CE Benedito Leite consideram que é necessário estarem em constante formação de forma a estarem atualizados “*Mesmo participando da formação nessa área, ainda considero insuficiente*” (P5). Outros referem que sentem necessidade de ter formação nesta área (P2; P11; P18) tendo em conta os “*desafios constantes (...) pois por mais que tenhamos informação sobre o assunto, não sabemos o que esperar na sala de aula*” (P14). Os docentes do CE Liceu Maranhense acrescentam ainda que “*É necessário mais conhecimento teórico sobre esses assuntos*” (P13), visto que “*Sempre há algo mais a aprender, pois as situações que se apresentam são diversas*” (P12) e porque existem “*(...) situações e heterogeneidade social que não são fáceis de lidar*” (P14).



Figura 9 - Motivo apontado pelos professores para frequentar formações na área de Identidade e diversidade cultural

Ao observarmos a Tabela 39, constatamos que todos os professores do CE Benedito Leite (n=20, 95%, totalmente de acordo e n=1, 5% parcialmente de acordo) consideram que a implementação de projetos pedagógicos beneficia o processo educativo e promove na sala de aula a inclusão de diferentes crianças, nomeadamente ao nível da cultura, costumes e tradições. A mesma tendência é seguida pelos docentes do CE Liceu Maranhense, uma vez que dezasseis deles referem “Concordo totalmente” (n=14, 82.3%) ou “Concordo parcialmente” (n=2, 11.8%) com a ideia de que a implementação de projetos pedagógicos podem beneficiar o processo e ajudar na inclusão de crianças de diferentes culturas, costumes e tradições na sala de aula.

Tabela 39- *Importância da implementação de projetos pedagógicos*

CE Benedito Leite			CE Liceu Maranhense		
Professores	Total		Professores	Total	
	n	%		n	%
Implementação de projetos Pedagógicos			Implementação de projetos Pedagógicos		
Concordo totalmente	20	95	Concordo totalmente	14	82.3
Concordo parcialmente	1	5	Concordo parcialmente	2	11.8
Não tenho opinião formada	-	-	Não tenho opinião formada	1	5.9
Discordo parcialmente	-	-	Discordo parcialmente	-	-
Discordo totalmente	-	-	Discordo totalmente	-	-
Não respondeu	-	-	Não respondeu	-	-
Total	21	100	Total	17	100

Dos inquiridos no CE Benedito Leite, o P6 refere que é importante a implementação de projetos “Porque traz uma ampliação de conhecimento e práticas que ajudarão o professor e os alunos a repensar as diferenças”. Já o P12 acrescenta que “Os projetos pedagógicos possuem como objetivo a integração dos alunos, portanto, na execução de um projeto há um beneficiamento dessas relações” e “Promove o conhecimento de outras culturas”(P20) revelando, pois “de uma importância fundamental” (P21) no desenvolvimento pessoal “no respeito e na inclusão” (P2). Relativamente aos docentes do CE Liceu Maranhense, estes mencionam que a implementação de projetos pedagógicos que abordem temas relacionados com a identidade e a diversidade cultural são importantes porque “são boas oportunidades de levar adiante ações que não podem ser promovidas no quotidiano” (P2). Para além disso, o P7 refere que o projeto pedagógico “seria muito positivo do ponto de vista de favorecer o respeito, a diversidade e enriquecer as percepções sobre[as diversas] visões do mundo” e, também “incentiva os alunos a extravasar seus conhecimentos em uma cultura e suas tradições e assim desenvolver um processo de aprendizagem mais positivo” como assinala o P8.



Figura 10 - Projetos pedagógicos que podem ajudar na inclusão de crianças de diferentes culturas e costumes

De seguida, os professores foram questionados acerca da frequência em que desenvolvem projetos de âmbito multicultural (Tabela 40).

A maioria dos inquiridos do CE Benedito Leite (n= 13, 62%) referem que apenas desenvolvem projetos deste âmbito “algumas vezes”. No entanto, existem seis professores que oscilarem entre a resposta “sempre” (14%) ou “quase sempre” (14%) e dez professores afirmam que “quase nunca” (5%) ou “nunca” (5%) desenvolvem projetos multiculturais na sala de aula. Os professores do CE Liceu Maranhense, por sua vez, referem maioritariamente que desenvolvem “algumas vezes” com os seus alunos projetos pedagógicos no âmbito da temática multicultural (n=10, 58.8%). No entanto, três (17.6%) indicam que o fazem “Sempre” e um (5.9%) “quase sempre”. Alude-se ainda para o facto de um docente (5.9%) afirmar que “nunca” desenvolveu qualquer projeto com os alunos sobre temas multiculturais.

Tabela 40 - Frequência desenvolvimento de projetos no âmbito multicultural

CE Benedito Leite			CE Liceu Maranhense		
Professores	Total		Professores	Total	
	n	%		n	%
Frequência do desenvolvimento de projetos no âmbito multicultural			Frequência do desenvolvimento de projetos no âmbito multicultural		
Sempre	3	14	Sempre	3	17.6
Quase sempre	3	14	Quase sempre	1	5.9
Algumas vezes	13	62	Algumas vezes	10	58.8
Nunca	1	5	Nunca	2	11.8
Quase nunca	1	5	Quase nunca	1	5.9
Total	21	100	Total	17	100

Na continuação, foi solicitado aos professores que justificassem a sua resposta. Apenas três professores do CE Benedito Leite optaram pela justificação. O P2 refere que “*Os temas [desenvolvidos] são variados*”, “*É uma temática que sempre enfatizamos muito em sala de aula (...) envolve muitos conteúdos de história e filosofia. Mas o projeto bem elaborado ainda fica a desejar (...) dificuldade em planejar e executar projeto*” (P18). Por fim o P21 acrescenta “*Falo de maneira isolada. Mas já trabalhei de forma interdisciplinar*”. Em relação aos professores do CE Liceu Maranhense, também só três optaram por justificar a resposta. Destes o P13 refere que “*falta orientação pedagógica*” e porque Centro de Ensino “*não tem projeto*” (P14). O P17 assinala também que “*não tive oportunidade*” de implementar um projeto, no entanto refere que fala sobre os temas da identidade e da diversidade “*nos conteúdos de antropologia*”.



Figura 11 - Motivo apontado pelos professores para desenvolverem projetos do âmbito multicultural

A tabela 41 permite-nos aferir a opinião dos professores relativamente ao eventual surgimento de divergências entre a natureza do aluno pertencente a um grupo minoritário e os conteúdos dos programas existentes. De acordo com a maioria dos professores do CE Benedito Leite (n=11, 52%) essas divergências entre a natureza da criança e os conteúdos dos programas existentes entram muitas vezes em conflito. Por outro lado, um professor (5%) refere que não tem opinião formada e outro (n=1, 5%) discorda totalmente da opinião manifestada pela maioria dos colegas.

De acordo com os dados da tabela, a maioria dos docentes do CE Liceu Maranhense, “concorda totalmente” (n=8, 47.0%) ou “concorda parcialmente (n=7, 41.2%) com a ideia de que podem surgir

divergências culturais entre a natureza do aluno pertencente a um grupo minoritário e os conteúdos programáticos existentes, no entanto um docente (5.9%) discorda “parcialmente da ideia” e um (5.9%) não tem opinião formada sobre o assunto.

Tabela 41- *Opinião dos professores relativamente ao eventual surgimento de divergências entre a natureza do aluno pertencente a grupo minoritário e os conteúdos dos programas existentes*

CE Benedito Leite			CE Liceu Maranhense		
Professores	Total		Professores	Total	
	n	%		n	%
Divergências entre a natureza do aluno pertencente a grupo minoritário e os conteúdos dos programas existentes			Divergências entre a natureza do aluno pertencente a grupo minoritário e os conteúdos dos programas existentes		
Concordo totalmente	11	52	Concordo totalmente	8	47.0
Concordo parcialmente	8	38	Concordo parcialmente	7	41.2
Não tenho opinião formada	1	5	Não tenho opinião formada	1	5.9
Discordo parcialmente	1	5	Discordo parcialmente	1	5.9
Discordo totalmente	–	–	Discordo totalmente	–	–
Total	21	100	Total	17	100

Solicitados a justificar as suas respostas, os docentes do CE Benedito Leite, nomeadamente no P2 referem que *“Quando não existe respeito mútuo, tudo é possível. Mudar a cultura de um povo não é algo tão simples”*. Por outro lado, o P7 defende que *“as divergências sempre são bem-vindas. A partir delas pode-se chegar a novos conteúdos a serem trabalhados”* (P10), e tudo *“Depende muito da forma como o assunto é abordado”* (P6). Em relação aos docentes do CE Liceu Maranhense, o P1 refere que *“geralmente o material didático aponta conteúdos que favorecem os grupos dominantes”*, embora o P2 considere que *“As divergências são naturais tendo em vista a educação não ser personalizada”*. O P16 concorda que podem existir determinadas divergências porque *“[o aluno] vem de uma trajetória social mais particularizada e a escola embora também permita entender a diversidade, homogeneiza os indivíduos”*.



Figura 12 - Opinião dos professores relativamente ao eventual surgimento de divergências entre a natureza do aluno pertencente a grupo minoritário e os conteúdos dos programas existentes

Relativamente à questão “Concorda que uma identidade e diversidade e flexibilidade do currículo poderão ser boas soluções para uma melhor inclusão destes alunos?”. Após observarmos a Tabela 42, constatamos no CE Benedito Leite, a maioria dos professores (n=14; 67%) afirmam que concordam totalmente com este ponto de vista; dois professores (9%) afirmam não ter uma opinião formada sobre o assunto e nenhum professor manifesta uma opinião divergente. Os dados expostos na tabela permitem ainda afirmar que os docentes do CE Liceu Maranhense, na sua maioria “concorda totalmente” (n=10, 58.8%) ou “concorda parcialmente” (n=2, 11.8%) com o desígnio de que uma identidade e diversidade e flexibilidade do currículo contribuem para uma melhor inclusão dos seus alunos. Os dados também permitem afirmar que, um docente (5.9%) discorda parcialmente dessa ideia e quatro professores afirmam não ter opinião formada sobre o assunto.

Tabela 42- *A identidade e diversidade e flexibilidade do currículo contribuem para uma melhor inclusão dos alunos*

CE Benedito Leite			CE Liceu Maranhense		
Professores	Total		Professores	Total	
	n	%		n	%
A identidade e diversidade e flexibilidade do currículo contribuem para uma melhor inclusão dos alunos			A identidade e diversidade e flexibilidade do currículo contribuem para uma melhor inclusão dos alunos		
Concordo totalmente	14	67	Concordo totalmente	10	58.8
Concordo parcialmente	5	24	Concordo parcialmente	2	11.8
Não tenho opinião formada	2	9	Não tenho opinião formada	4	23.5
Discordo parcialmente	-	-	Discordo parcialmente	1	5.9
Discordo totalmente	-	-	Discordo totalmente	-	-
Total	21	100	Total	17	100

De forma a justificar a questão anterior, os docentes do CE Benedito Leite referem que um currículo diversificado e flexível contribui para a inclusão dos alunos, por exemplo, o P21 afirma “*Acho importante*” ou “*O professor dá aulas para todos os alunos de sua turma e não para apenas alguns*”. Na mesma linha de pensamento o P12 acrescenta que este tipo de currículo “*acaba por criar conteúdos e métodos que abordam as características desses grupos minoritários*”. Contudo, existem participantes que afirmam não ter uma opinião formada no assunto (P1 e P2). Os docentes do CE Liceu Maranhense referem, por sua vez que, um currículo flexível e diversificado “*contempla e esclarece as diferenças*” [e] ao perceberem que seus grupos são protegidos pelo currículo, os alunos sentir-se-ão incluídos” (P7). No entanto, também assinalam que o currículo deve ser “*(...) ou tentar ser, o mais neutro possível para integrar todos [os alunos] e não apenas as minorias*”, como indica o P6.



Figura 13 - Opinião dos professores relativamente à contribuição do currículo na inclusão dos alunos

Do mesmo modo pretendemos aferir se essa diversidade e flexibilidade já está patente nos currículos de forma a contribuir para uma melhor inclusão dos alunos. Podemos, então, verificar, na Tabela 43, que a esmagadora maioria dos participantes do CE Benedito Leite refere que ainda se verifica parcialmente (n=16; 76%). Apenas um professor (5%) refere que os currículos implementados atendem a essa demanda e dois (9,5%) discordam parcialmente. Nenhum professor respondeu a opção “discordo totalmente”.

Relativamente às respostas obtidas no CE Liceu Maranhense, os docentes partilham a opinião dos colegas do outro Centro de Ensino. Por conseguinte, a maioria (n=9, 53.0%) respondeu “concordo parcialmente” e três (17.6%) “concordo totalmente”. Para além destes, três (17.6%) referem “discordo parcialmente” e dois docentes (11.8%) não têm opinião formada sobre esta matéria.

Tabela 43 - Na opinião dos professores, os currículos implementados atendem a essa diversidade e flexibilidade de forma a contribuírem para uma melhor inclusão dos alunos

CE Benedito Leite			CE Liceu Maranhense		
Professores	Total		Professores	Total	
	n	%		n	%
Os currículos implementados atendem a essa diversidade e flexibilidade de forma a contribuírem para uma melhor inclusão dos alunos			Os currículos implementados atendem a essa diversidade e flexibilidade de forma a contribuírem para uma melhor inclusão dos alunos		
Concordo totalmente	1	5	Concordo totalmente	3	17.6
Concordo parcialmente	16	76	Concordo parcialmente	9	53.0
Não tenho opinião formada	2	9.5	Não tenho opinião formada	2	11.8
Discordo parcialmente	2	9.5	Discordo parcialmente	3	17.6
Discordo totalmente	-	-	Discordo totalmente	-	-
Total	21	100	Total	17	100

Para terminar, perguntámos aos professores se o Centro de Ensino onde trabalhavam respeitava e valorizava a identidade e diversidade cultural dos alunos (Tabela 44). Na opinião de todos os professores do CE Benedito Leite (n=21; 100%), o Centro de Ensino respeita, valoriza a identidade e diversidade cultural dos alunos muitas vezes. Relativamente aos docentes do CE Liceu Maranhense, a maioria (n=15, 88.2%) declara que o seu Centro de Ensino é uma instituição que respeita e valoriza a identidade e a diversidade cultural dos alunos, no entanto refere-se que dois docentes (11.8%) afirmam que isso “poucas vezes” acontece.

Tabela 44 - Na opinião dos professores, o Centro de Ensino onde trabalha respeita e valoriza a identidade e diversidade cultural dos alunos

CE Benedito Leite			CE Liceu Maranhense		
Professores	Total		Professores	Total	
	n	%		n	%
O Centro de Ensino onde os professores trabalham respeita e valoriza a identidade e diversidade cultural dos alunos			O Centro de Ensino onde os professores trabalham respeita e valoriza a identidade e diversidade cultural dos alunos		
Sim, muitas vezes	21	100	Sim, muitas vezes	15	88.2
Poucas vezes	-	-	Poucas vezes	2	11.8
Nunca	-	-	Nunca	-	-
Total	21	100	Total	17	100

A este propósito, os professores do CE Benedito Leite afirmam “*Há grande responsabilidade e respeito em todos os setores*” (P1) ou “*Creio que a escola Benedito Leite tem se mostrada “aberta” para esse diálogo o que o que possibilita a incorporação de projetos que visam falar sobre a diversidade*” (P6),

assim como “*promove sempre ações que valorizam a identidade/diversidade, como exemplo, projetos, passeios, visitas, exposições, gincanas*” (P10). Além disso, “*Não há uma recriminação, nem um ato repressão para com esses grupos minoritários*” (P14) e “*Procura sempre valorizar os alunos influenciando-os a participar e divulgar sua cultura*” (P17). Em relação aos docentes do CE Liceu Maranhense, estes referem que “*É uma preocupação da escola por ser um espaço de inclusão e aprendizagem*” (P3), e porque “*Temos alunos de diversos credos, raça, orientação sexual, escolhas estéticas e opiniões, que convivem em harmonia uns com os outros e com a equipa docente e pedagógica*” (P6). Desta forma incentivam a “*(...) participação do aluno, envolvendo a valorização da sua identidade e envolvendo alguns momentos a diversidade*” (P8).



Figura 14 - Na opinião dos professores, o Centro de Ensino onde trabalham respeita e valoriza a identidade e diversidade cultural dos alunos

9.2.3. Coordenadores Pedagógicos e Gestores Escolares

Seguidamente, são apresentados os dados relativos aos gestores e aos coordenadores.

Assim, relativamente aos inquiridos no CE Benedito Leite, os dados recolhidos permitem-nos identificar que, de acordo com os gestores e a coordenadora, a modalidade de ensino que existe no Centro

Benedito Leite é “ensino médio”. Além disso, todos afirmam que os turnos de funcionamento são “matutino e vespertino”.

Relativamente aos critérios utilizados para o cargo exercido, os gestores afirmam que foram eleitos e a coordenadora afirma ter sido selecionado por concurso.

A coordenadora afirma, também, que exerce as suas funções no turno vespertino e que existem no Centro um total de três coordenadores. Da mesma forma, os gestores afirmam que existem três gestores no Centro de Ensino Benedito Leite e que exercem as suas funções nos turnos matutino e vespertino.

Os dados recolhidos mostram-nos também que a coordenadora salienta que nunca participou em treinamento na área de gestão. Por outro lado, um dos gestores afirma ter participado “muitas vezes” e outro afirma ter esse tipo de treino “poucas vezes”. A este propósito a coordenadora diz “*Já fiz alguns relacionados à coordenação pedagógica, dando algum enfoque no papel da gestão na escola*”.

Todos os participantes referem que a identidade e diversidade estão patentes no Centro onde trabalham. Na opinião da coordenadora essa identidade e diversidade traduzem-se em diferentes tipos “*temos alunos que fazem parte do grupo evangélico, grupos de dança de rua, já foram até convocados pela escola para se apresentarem em eventos na nossa escola*”. O G1 é da mesma opinião e acrescenta “*De género cultural, esportivo, sexualidade e outros*”.

Neste aspeto, a coordenadora do CE Benedito Leite nunca sentiu dificuldades em lidar com a identidade e diversidade verificada, porque “*a gestão tem uma postura democrática, permitindo assim diálogos para um entendimento melhor entre vários assuntos*” (C1). Opinião diferente é manifestada pelos dois gestores ao afirmarem que por vezes existe essa dificuldade.

Questionados se alguma vez se depararam com práticas discriminatórias, a C1 afirma “Como coordenadora nunca presenciei e o motivo é a mesmo da resposta anterior”. Ambos os gestores salientam que já se deparam algumas vezes com práticas discriminatórias.

Além disso, a coordenadora acrescenta que o Centro de Ensino Benedito Leite se tem preocupado sempre em identificar e conhecer a identidade e diversidade cultural dos educandos. O G1 afirma que essa preocupação existe quase sempre e o G2 refere que na sua opinião apenas se verifica algumas vezes.

Todos os participantes afirmam não existirem alunos estrangeiros a frequentar o Centro.

A coordenadora destaca que a forma de trabalhar a questão da identidade e diversidade cultural dos educandos passa por “ser amigo dos mesmos” e “responder às dúvidas dos alunos sem agredir”.

Opinião semelhante manifesta o G1 ao referir que a melhor forma de trabalhar estas questões é “responder às dúvidas dos alunos sem agredir” e “agir com responsabilidade” acrescenta o G2.

Todos os inquiridos têm uma perceção “muito boa” do impacto da identidade e diversidade cultural dos educandos no Centro.

Além disso, sublinham a importância dos projetos desenvolvidos no Centro de forma a valorizar a identidade e diversidade cultural dos educandos. Para o C1 e o G1 essa valorização passa por “trabalhar conteúdos interessantes” e “tratar toda a gente de forma igual” (G2).

Todos os inquiridos referem que o Centro já teve necessidade de mediar “algumas vezes” conflitos que resultam da diferença da identidade e diversidade cultural dos educandos.

No que diz respeito à existência de uma cultura dominante ou algum grupo que revele mais necessidade de ser auxiliado, o C1 e o G2 afirmam não ter conhecimento da existência desses grupos.

No entanto, o G1 afirma que *“Com regularidade vemos grupos homossexuais que assumem sua identidade é visto com naturalidade pela gestão e pela comunidade escolar”*.

Questionados sobre se o Ministério da Cultura tem dado orientações ao Centro para lidar e trabalhar as questões da identidade e diversidade cultural dos educandos, a C1 considera que “quase nunca” são dadas essas diretrizes. Por outro lado, os G1 e G2 consideram que recebem “algumas vezes” esse tipo de orientação.

Por outro lado, todos os participantes consideram que os órgãos de gestão que conduzem a escola respeitam e valorizam a identidade e diversidade cultural dos educandos de forma a promover a sua integração. De acordo com a C1 é possível porque *“permite um canal de comunicação bem aberto, onde todos podem se colocar e respeitar a opinião dos colegas sobre diversos assuntos que podem ser abordados”*. O G1 acrescenta *“Apoiamos o educando e permitimos sem oferecer obstáculos suas manifestações, respeitando as individualidades”* e o G2 embora concorde de uma maneira geral, conclui *“Existem ações que poderiam valorizar a questão da diversidade e identidade cultural nas instituições de ensino, mas por falta de compromissos essas ações deixam de ser desenvolvidas”*.

Relativamente ao CE Liceu Maranhense, os dados recolhidos da coordenadora e dos gestores permitem afirmar que a modalidade de ensino existente atualmente no Centro de Ensino é o “ensino médio” e este é exercido em três turnos de funcionamento “matutino, vespertino e noturno”.

Em relação aos critérios utilizados para a indicação do cargo que exercem, a coordenadora não indicou qualquer resposta e os gestores, um foi colocado através de concurso e três por eleição direta.

A coordenadora não declara há quanto tempo exerce a sua função no Centro de Ensino, exercendo-o, no entanto, no turno vespertino e refere que, no CE Liceu Maranhense, existe unicamente um

coordenador. Por sua vez, os gestores indicaram que existem quatro gestores na escola, ambos trabalhando no turno vespertino, no entanto dois acumulam tarefas também no turno matutino e um no noturno.

Questionados se receberam qualquer tipo de preparação para as funções que desempenham, a coordenadora e três gestores referem que participaram “Muitas vezes” nesse tipo de treinamento, ao passo que um dos gestores declara participar “Poucas vezes. Segundo o G2 isso acontece pela falta de pessoal, uma vez que a *“A secretaria abre poucas vagas e às vezes é por indicação”*.

Posteriormente, os inquiridos foram questionados sobre a existência de identidade e diversidade cultural no Centro de Ensino onde trabalham, todos afirmaram que “*Sim*”, designadamente “*Religiosa, gênero, étnica e econômica*” (C1) uma vez que o CE Liceu Maranhense é constituído por uma “*(...) clientela oriunda de várias cidades, bairros e até de outros Estados gerando diversidade*” (G4).

Relativamente à dificuldade sentida em lidar com a identidade e a diversidade cultural três gestores afirmam “Nunca” terem sentido qualquer dificuldade com este tipo de situação. No entanto, a coordenadora e um dos gestores afirmaram terem sentido “Algumas vezes” dificuldade em lidar com esta problemática. A este propósito os que responderam “Nunca” justificam a sua resposta afirmando que “*A comunidade escolar está preparada para tal*” (G1) e, para além disso “*Possui corpo gestor e pedagógico preparado para lidar com a discussão dos novos temas e dá o encaminhamento que cada caso requer*” (G4). Os que responderam “Algumas vezes” optaram por não justificar a sua resposta.

Posteriormente, a coordenadora e os gestores do CE Liceu Maranhense foram interrogados sobre se já se tinham deparado com práticas discriminatórias no Centro de Ensino. Das respostas obtidas, a coordenadora optou por não responder, no entanto três dos gestores do Centro de Ensino responderam “quase nunca” e um respondeu “de vez em quando”. Solicitados a justificar a sua resposta, estes afirmaram que não se deparam com esta situação frequentemente, uma vez que “*A gestão e coordenação está preparada para intervir nestas situações*” e para além disso “*Sempre estivemos junto no combate a esse tipo de práticas*” agindo e conversando com os alunos. Isto é “*A gestão tem assumido a posição de proatividade. Estamos sempre atentos a possíveis situações de discriminação e nos antecipando no sentido de discutir e esclarecer a comunidade*” (G1, G3 e G4).

Em seguida, foi nossa intenção descobrir se o Centro de Ensino utiliza estratégias para conhecer e lidar com a diversidade cultural. Por conseguinte, questionamos a coordenadora e os gestores sobre, se o Centro de Ensino se tem preocupado em conhecer a identidade e a diversidade dos alunos. As respostas obtidas (n=4, 80%) indicam que esta é “sempre” uma preocupação da organização, no entanto um dos gestores (20%) declara que “quase sempre” esta é uma preocupação. Neste

pressuposto, considera-se uma preocupação da organização uma vez que, segundo o G4 “*A escola desenvolve projetos de pesquisa envolvendo 100% da comunidade escolar com o objetivo de levantar perfil da diversidade nela contida*”. Para além disso, os inquiridos referem que não existem alunos estrangeiros matriculados na escola (n=4, 80%) ou se existem, afirmam não conhecer tal situação (n=1, 20%). Por último quatro dos inquiridos (80%) referem que “agem com responsabilidade” como estratégia para lidar com a individualidade e diversidade presente na instituição, para além de “responder as dúvidas dos alunos sem agredir” (n=1, 20%).

De seguida, pretendeu-se inquirir os gestores e a coordenadora sobre a sua perceção sobre a identidade e a diversidade cultural. Assim foi-lhes perguntado como é que viam o impacto da identidade e da diversidade no Centro de Ensino, ao que todos responderam ser “muito boa”. Além disso, os cinco inquiridos mencionam o facto de existirem projetos que ajudam a conhecer e a valorizar a identidade cultural dos alunos da escola, “permitindo que os alunos participem das aulas” (n=2, 40%) e “tratar a todos os alunos igualmente (n=3, 60%) a coordenadora refere ainda que é objetivo de os projetos “compreender os problemas dos alunos” e “trabalhar conteúdos interessantes”.

Em relação aos desafios colocados pela identidade e diversidade cultural dos alunos, pretendeu-se saber se o Centro de Ensino alguma vez teve que mediar conflitos surgidos relacionados com este tema. Deste modo, três dos inquiridos (60%) responderam que “quase nunca” isso aconteceu e dois (40%) afirmaram que a mediação ocorreu “Algumas vezes”. Convidados a justificar a respostas, os inquiridos mencionam que no Centro de Ensino “Existem procedimentos padrão adotados pelo corpo pedagógico e gestão, respeitando as normas escolares e o E.C.A.” (G1, G3 e G4) por forma a resolverem essas situações. Quando questionados se na escola existe alguma cultura ou algum grupo de alunos mais assistido, a coordenadora afirma que “Não conhece, mas gostaria de conhecer” e os gestores mencionam que “Não conhecem” tal situação.

A última questão do inquérito está relacionada com as políticas de gestão da identidade e da diversidade cultural. Deste modo, pretendeu-se saber se o Ministério da Cultura tem dado algumas diretrizes ao centro de Ensino sobre como trabalhar a questão da identidade e da diversidade cultural. Assim, as respostas obtidas sobre esta questão, permitem afirmar que, segundo quatro dos inquiridos (80%) que “Algumas vezes” esses procedimentos acontecem, porém, um dos inquiridos (20%) referiu que “Quase sempre isso acontece”. Além disso, pretendeu-se saber se os órgãos diretivos da escola que conduziam essas diretrizes respeitavam e valorizavam a identidade e a diversidade cultural, sob o ponto de vista da integração de todos os alunos. A coordenadora respondeu “sim” indicando que os projetos da escola nomeadamente o “*o projeto do Ensino Médio Inovador, tem como tema gerador*

"liceu. Quem somos" com vistas a construir a identidade da instituição e compreender melhor a heterogeneidade que compõem esta identidade", dos restantes inquiridos três gestores (60%) responderam que "Sim" uma vez que, "Existe preocupação para que todas as políticas educacionais levem em consideração a diversidade que compõe o universo escolar" (G4) e porque "O grande desafio da escola hoje é contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes. Trata-se de uma tarefa complexa que exige da escola um movimento que ultrapasse temas, conteúdos e programas. Nessa realização percebemos o verdadeiro sentido da palavra cidadania" (G3). No entanto, o G2 declara que "Nem sempre, em alguns casos a postura que é vista e vivenciada é ultrapassada, é rígida em demasia. O que é uma pena se fala algo que não faz no cotidiano".

9.2.4. Análise dos projetos pedagógicos do CE Benedito Leite e do CE Liceu Maranhense

Como referido anteriormente, o PP é o componente do planeamento escolar exigido, por lei, no Brasil a todas as escolas públicas e particulares do território nacional que deve envolver a comunidade escolar, nomeadamente alunos, professores, funcionários e gestão, na elaboração do mesmo, de forma a alcançar os objetivos a que se propõe.

Desta forma, os planos e os PP do CE Benedito Leite e CE Liceu Maranhense foram submetidos a análise documental que, por sua vez, foi efetuada através de análise de conteúdo segundo o critério da semântica, isto é, de acordo com o seu tema (Carmo & Ferreira, 2008).

De acordo com Bardin (cit. in Ferreira, 2000), a análise de conteúdo "(...) é ir além dos significados, da leitura simples do real. Aplica-se a tudo que é dito em entrevistas ou depoimentos ou escrito em jornais, livros, textos ou panfletos, como também a imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda comunicação não-verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais" (s/p).

O sistema de categorias pode ser criado antes ou ir sendo construído ao longo do trabalho, surgindo o sistema de categorias segundo os critérios previamente definidos (Vala, 1999). No nosso caso, dada a natureza e objetivos do estudo, optámos por estruturar a informação de acordo com três questões que nos parecem essenciais: Quem somos? (Definição, Contexto e Identidade); Que queremos? (Visão, Objetivos e Metas) e, por fim, Como atuamos? (Estratégias, Recursos, Efeitos/Resultados e Avaliação).

De acordo com a análise, a construção dos PPs⁶ nos referidos centros escolares foram contruídos de forma semelhante e de acordo com a legislação vigente. Além disso, verifica-se uma simbiose entre os diferentes agentes educativos e a comunidade em geral.

O CE Benedito Leite salienta que “Planejar e construir um Projeto Político Pedagógico é a união entre a escola e comunidade, comunidade e escola, pois ambos são indissociáveis”. Deste modo, “fazem parte do projeto pedagógico os saberes que cada jovens estudantes, gestores, equipe técnica pedagógica e professores que trazem para esta instituição, fruto de suas práticas como sujeitos, são reconhecidos, levando em consideração os tempos e os ritmos”.

Apesar disso, se o PP não atender “às reais necessidades de sua comunidade, que são as realidades educacionais e sociais”, pode ser alterado. “Para que essas situações não ocorram faz-se necessário que antes da elaboração haja uma reflexão e conhecimento amplo da comunidade que será beneficiado com este projeto, uma percepção crítica e harmoniosa de todo universo”.

Já o CE Liceu Maranhense refere que “(...) o PP foi construído com a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Acrescenta que “os projetos educativos contam com a participação da direção, coordenação, professores e alunos”, referindo ainda que “Este ano muitos estão tendo continuidade e outros estão sendo construídos coletivamente. Trata-se de projetos interdisciplinares que propiciam vivenciar práticas possibilitando ao educando a construção do seu conhecimento”.

Por fim, o PP “Contém o diagnóstico da referida instituição a partir da análise de todos os segmentos que compõe o corpo escolar proporcionando um movimento de ação – reflexão – ação de forma coletiva baseada no princípio da gestão democrática traçando assim metas e ações que fortaleçam a qualidade do ensino público maranhense”.

No que concerne à questão “Quem somos?”, esta subdivide-se em Definição, Contexto e Identidade.

Relativamente à sua Definição, O CE Benedito Leite define-se como uma “unidade de ensino que defende o ensino não apenas de conteúdos, mas também de valores, conceitos, atitudes e competências, que, certamente, contribuirão com a formação de cada educando”. Além disso, “a aprendizagem se organiza a partir das necessidades de cada jovem estudante (aqui matriculado), a fim de garantir um percurso formativo fundamentado na inseparabilidade do educar e do cuidar, de modo

⁶ PPs - Projetos Pedagógicos

que o ensino oferecido seja respeitado em suas especificidades, atentando para a articulação das dimensões orgânica e sequencial”.

Quanto ao Contexto, o CE Benedito Leite insere-se num meio de classe média cuja “população é constituída por famílias tradicionais e que atualmente vivem nas proximidades da Igreja de Santo Antônio, e fazem parte dos grupos de orações e das atividades sócio-culturais”.

Relativamente ao item Identidade, o projeto refere que o CE Benedito Leite é uma “espécie de consciência ativa” na orientação “dos seus educandos para que no futuro sejam membros renovadores e criativos desta mesma sociedade. Sua participação lhe possibilitará mais força e consciência, porque a população assumirá com maior participação e empenho os objetivos de sua comunidade, que se identificam com os desejos dos sujeitos integrantes da sociedade”.

Apesar disso, tendo em conta “o mundo globalizado, planetarizado e universalizado e repleto de entraves sociais, ambientais, econômicos, políticos, religiosos, entre outros (...) a instituição tem vindo perder a sua identidade bem como as comunidades em que estão inseridas e os sujeitos que as compõem”.

Pensamos, pois, que este projeto não distingue esta escola de uma outra qualquer, ou seja, fica por afirmar a identidade da escola.

O CE Liceu Maranhense começa por se definir como uma escola com uma “gestão democrática participativa”, sendo “o Colegiado Escolar um instrumento de democratização das decisões”.

Além disso, é “pública e laica (...) onde se prioriza a igualdade de oportunidades, a gestão democrática, a valorização dos profissionais por meio da formação continuada”, isto é, “pretende-se formar jovens com competências e habilidades para um bom desempenho no mercado de trabalho. Que sejam capazes de crescer individualmente e coletivamente contribuindo para mudar a realidade econômica do nosso estado.

No que concerne ao Contexto, o CE Liceu Maranhense “está situado no centro da capital maranhense (...) A cidade é formada por um centro urbano com 122 bairros”.

“A cultura ludovicense é fortemente influenciada por aspetos africanos e indígenas e sua economia baseia-se na indústria de transformação de alumínio, alimentícia, turismo e serviços”, sendo que “as desigualdades sociais são visíveis”.

O CE Liceu Maranhense tem sido frequentado por “uma clientela economicamente favorecida dada a sua oferta de ensino de qualidade fator fundamental para o ingresso no ensino superior brasileiro”.

Apesar disso, “atualmente, por meio de processo seletivo pode-se afirmar que o público-alvo é economicamente diversificado, ou seja, há alunos de classe média alta e baixa além de alunos

oriundos de classes populares. A classe trabalhadora também se faz presente no referido Centro, sendo sua maioria no turno noturno”.

De forma a salientar a própria identidade do CE Liceu Maranhense, o PP refere que o CE Liceu Maranhense se pauta por “uma gestão democrática” e “na busca pela identidade de uma escola autônoma, capaz de atender as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos, consolidar sua relação com a comunidade, democratizar o acesso e a permanência com sucesso do aluno em seu meio (...) por meio de discussões realizadas com todos os segmentos, para então construirmos, passo a passo, uma escola em que todos se identifiquem, compromissada acima de tudo com o desenvolvimento pleno do nosso educando, contribuindo assim, para a transformação social da realidade”.

A análise realizada demonstra-nos que, no CE Liceu Maranhense, as questões que abordam a identidade cultural são mais evidentes, sendo, assim, tratadas de forma mais explícita.

Relativamente à segunda questão “Que queremos?”, esta subdivide-se em Visão, Objetivos e Metas.

O CE Benedito Leite pauta-se por ter uma visão unificada cujos critérios são um dos elementos fundamentais para “orientar as decisões sobre o currículo”, isto porque “ensinar exige rigorosidade nos métodos, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, a corporificação das palavras pelo exemplo, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, respeito à identidade cultural, bom senso, humildade, tolerância, apreensão da realidade, alegria, saber ouvir e convicção de que a mudança é possível”.

Além disso, “Com espírito de promoção de diálogo e respeito as diferenças e trabalho coletivo, nossa ação será eficaz, pois só assim é que iremos formar o homem que pretendemos capaz de interferir no meio social de forma positiva”.

Nesse sentido, o currículo não pode estar alheio ao mundo que o rodeia, deve considerar a realidade de forma a fomentar os seus objetivos e as suas metas.

Partindo desta premissa, o PP define como objetivo geral “Para conquistar o sucesso, faz-se necessário que se entenda ou que tenhamos clareza do que se quer alcançar, a escola precisa ter objetivos claros, definidos para que possa desenvolver sua função social, onde sua maior preocupação – o alvo a ser o crescimento intelectual, emocional, espiritual dos alunos”.

Dessa forma, o CE Benedito Leite propõe-se a “Apresentar aos professores, funcionários e alunos, orientações no que se refere à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assegurando-lhe aquisição de

novos conhecimentos, à formação da cidadania e a interação família/comunidade, na construção da democratização da escola pública”. Assim como “Buscar novas situações, que possibilitem explorar por parte dos educandos e estimulando novas formas de compreensão da realidade atual”, de modo “a atingir a meta principal de toda e qualquer escola: a aprendizagem dos alunos”.

A aprendizagem no CE Benedito Leite tem como meta “orientar e estimular o desenvolvimento das características psicológicas, especificamente humanas e culturalmente organizadoras (...) Respeitar e valorizar as individualidades e as dificuldades significa dizer que é o desafio da escola é ir além das informações e de como são transmitidas”.

Por sua vez, o CE Liceu Maranhense destaca o papel desempenhado pela sociedade e às mudanças constantes a que está sujeita, dado que “É um espaço de interação humana, onde conflitos e contradições são motores para sua evolução cultural, científica, política e econômica”.

Desta forma, “a educação é compreendida como instrumento de democratização, de construção de saberes constituídos historicamente (...) assim definimos como visão de futuro fortalecer as práticas educativas, bem como, implantar novas onde se observe a harmonia entre o tradicional e as inovações tecnológicas que faça com que nossa escola seja reconhecida pela qualidade do ensino, pelo respeito, valorização dos nossos alunos e colaboradores e pela responsabilidade social”.

Tendo em conta o exposto, “a escola foi estimulada a criar seu próprio projeto político-pedagógico servindo de instrumento de democracia, fortalecendo a política educacional com o objetivo de formar cidadãos responsáveis”.

Assim, a escola afirma que, entre os seus objetivos estão “sistematizar ações que visem à qualidade do ensino e conseqüentemente o desenvolvimento integral do educando no Centro de Ensino Liceu Maranhense, compreendido como um espaço onde se vivenciem práticas pedagógicas, políticas e culturais promovendo um crescimento significativo do indivíduo e da sociedade”. Referiram também “criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para a vida em sociedade”, ou “atuar no sentido do desenvolvimento humano e social tendo em vista sua função maior de agente de desenvolvimento cultural e social na comunidade, a partir de seu trabalho educativo”, entre outros.

Estes objetivos não podem ser encarados “como algo pronto e acabado, mas sim como uma etapa em direção aos desafios e metas estabelecidas por toda comunidade escolar liceísta”. Isto porque a meta passa por “Garantir um ensino de qualidade, contribuindo para melhoria das condições educacionais de nossa população trabalhando competências e habilidades a fim de assegurar a formação de

cidadãos críticos e conscientes capazes de agir construtivamente no processo de transformação da sociedade nos seus mais variados aspetos”.

Com relação à terceira e última questão “Como atuamos?”, esta subdivide-se em Estratégias, Recursos, Efeitos/Resultados e Avaliação.

A construção de um PP deve ter em conta as especificidades do seu “público de modo a criar estratégias e contribuir para um ensino de qualidade”.

A este propósito, o CE Benedito Leite refere que “as estratégias trabalhadas fazem uma articulação entre teoria e prática no desenvolvimento de todo o percurso escolar, propondo atividades que façam os alunos se colocarem como agentes atuantes do processo. Tais atividades se referem a trabalhos em grupos, individuais, seminários, projetos, atividades de pesquisa, fazendo uso de diferentes recursos e materiais de apoio disponibilizados pela escola”.

Apesar disso, a análise mostra que fica por dizer de forma clara quais são as estratégias adotadas de forma a melhorar as dificuldades detetadas.

O PP do CE Benedito Leite descreve os principais recursos que dispõe: “possui um acervo composto de televisão, *Datashow*, som, quadro eletrónico, laboratório de Química, Física e Biologia, Salas de Línguas e Culturas, Biblioteca, Sala de Informática, Sala Multimédia, Auditório, Sala de Recursos”.

Além disso, dá importância a “valorizar os recursos disponibilizados aos professores e alunos para realizarem suas atividades, ampliando seus conhecimentos, para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autónoma e continua ao longo de sua existência, este será o desafio que teremos pela frente”.

Porém, acrescenta, igualmente, que “os recursos pedagógicos existentes nesta unidade de ensino devem ser utilizados corretamente”.

O PP refere os pressupostos para que a educação seja de qualidade. “Para que haja uma transformação social é importante que seja assegurada a possibilidade de acesso à escola, consequentemente, ao conhecimento produzido ao longo dos anos pela humanidade. Porém, não basta apenas o acesso, é fundamental que haja também a oferta de uma educação de qualidade a todos. Isso porque, embora a educação escolar não tenha autonomia para mudar a sociedade, é importante estratégia de transformação, uma vez que a inclusão não se dá sem o domínio de determinados conhecimentos, que devem ser assegurados a todos”.

Assim, o PP aponta que o ensino resultará no desenvolvimento do educando, assegurando-lhe “a formação comum indispensável ao exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos”.

“Nesse sentido, o ensino corporifica a noção de trabalho e cidadania como base para a formação do estudante; configurando-se enquanto educação básica. Essas noções estão sustentadas nos princípios estéticos, éticos e políticos que inspiram a Constituição Federal (...) Não é possível, portanto, compreender as finalidades da educação básica de forma estanque; elas se entrecruzam, viabilizando o horizonte da educação pedagógica”.

Ainda a este propósito, levanta algumas questões, nomeadamente “É importante refletirmos sobre que tipo de ações temos desenvolvido em nossas escolas e qual o efeito, que resultado temos alcançado? Qual é a verdadeira função social da escola? A escola está realmente cumprindo ou procurando desenvolver sua função social, como agente de intervenções na sociedade?”.

Acrescenta, ainda, que “os planejamentos didáticos seguem os conteúdos citados nos Referenciais Curriculares” e são “coordenados pela equipe técnico-pedagógico em consonância com a equipe docente. É um momento muito rico, por propiciar reflexões sobre as práxis educativas, onde os encaminhamentos são discutidos, definidos e orientados de acordo com as situações apresentados”.

Quanto à avaliação, o próprio documento define entre outras finalidades, o facto de a avaliação se constituir “como uma forma de exercer o controle sobre a qualidade, de formar a gerar competências, regular o custo-benefício da instituição, garantindo-lhe a prestação de contas a comunidade estudantil, e, portanto, controlar índices relativos à evasão, repetência e exclusão escolares”.

Além disso, ressalva “a importância do olhar atento, investigador do professor para que o aluno não acumule dificuldades durante o processo, impossibilitando assim, a ocorrência de novas aprendizagens”.

Desta forma, “o processo avaliativo da escola contempla não só os aspetos quantitativos, como também os qualitativos através de registos feitos no próprio diário de classe, servindo como instrumento de reflexão e redirecionamento da ação docentes”.

O CE Benedito Leite “utilizará a avaliação não no sentido punitivo e sim como uma contribuição para o reconhecimento dos caminhos a serem percorridos, (...) para assegurar que sua proposta será realizada de forma efetiva, garantido a todos os avanços nela apontados como forma de concretizar o trabalho de formação integral de seu educando”.

Em suma, partindo dos objetivos definidos previamente, os docentes devem autoavaliar-se “quanto ao seu desempenho e ao desempenho dos estudantes” procurando “propostas alternativas, regras e

estratégias que visem a superação das necessidades detetadas” e, simultaneamente, devem adotar medidas “preventivas no decorrer do ano letivo”.

Ao analisarmos o PP do CE Liceu Maranhense, verificamos que o referido documento é omissivo relativamente às diferentes estratégias adotadas de forma a corresponder aos objetivos traçados para a comunidade educativa.

OCE Liceu maranhense considera-se “relativamente equipado para dar consecução às suas atividades educacionais”. Conta com televisores, vídeo, computadores na sala de Informática, *Notebooks*, impressoras usadas pela administração, aparelhos de som com acessórios, home theater, caixas acústicas, filmadora, máquinas fotográficas, data shows, acervo bibliográfico com aproximadamente 3.500 volumes. Possui, também material pedagógico específico (Sala de Recursos Multifuncionais). “Há ainda *Notebooks* com programas especiais para deficientes visuais, assim como impressora em Braille e scanner. A escola possui um elevador para alunos com necessidades especiais”.

Do mesmo modo, dispõe de recursos financeiros atribuídos pelo Fundo Estadual da Educação (FEE) para fazer face às despesas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e para custear a merenda escolar do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Além disso, “têm desenvolvido ações de intensificação da Educação Inclusiva: orientações por meio da distribuição de material informativo sobre o, oficinas sobre o Sistema Braille, material explicativo sobre recursos acessíveis ao aluno com deficiência visual e auditiva entre outras formas”, bem como Ações da Supervisão de Educação Especial (SUEESP) dadas por convidados profissionais especializados para realizar palestra aos professores, alunos e demais profissionais da educação da escola, com o intuito “de sensibilizar toda a comunidade escolar para o acolhimento da diversidade tendo como foco as pessoas com deficiência”.

Em termos de resultados, o CE Liceu Maranhense considera que “os dados atestam a qualidade do ensino oferecido pela escola e comprovam o bom aproveitamento”.

“Em 2018, a Escola aprovou 352 alunos nas universidades públicas do Maranhão por meio do SISU e muitos outros para as universidades particulares por meio do ProUni com bolsas integrais e parciais”.

“A situação é a mesma observada no ano letivo anterior, quando, apesar da programação curricular ter sido comprometida com a paralisação de professores, os resultados nos mostraram grande desempenho dos alunos nos exames vestibulares”.

Relativamente “ao abandono escolar, os dados aparecem estáveis, apenas camuflados pelo uso comum da comunidade de, mudando com frequência de local de residência, não tomar a providência

de solicitar transferência formal de escola, mas simplesmente renovar a matrícula dos seus filhos em outra unidade próxima da nova moradia”.

De forma a promover o sucesso educativo, é necessário proceder à avaliação diagnóstica e “traçar ações para a melhoria da qualidade do ensino (...) que sendo analisada ao longo do processo (avaliação processual) deve ser entendida como ferramenta a ser consultada cotidianamente”.

Ainda no que diz “respeito à avaliação, alguns alunos apresentam necessidade de adaptações (flexibilização) quanto às técnicas e instrumentos utilizados pelo professor contemplando os aspetos do desenvolvimento: biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem dos mesmos. Em diversas ocasiões necessitam de mais tempo para o alcance de determinados objetivos e realização das atividades propostas”.

Por fim, o CE Liceu Maranhense acrescenta que “a avaliação do Projeto Político Pedagógico será feita de forma processual, sendo revisado e reelaborado anualmente por uma comissão instituída pelo corpo escolar contemplando todos os segmentos que fazem parte da comunidade escolar do Liceu Maranhense”.

Subjacente, portanto, a estas questões, assim como “às exigências de cada dia que se ampliam, busca-se formar cidadãos conscientes, críticos, proativos capazes de refletir sobre a realidade e intervir na mesma com o objetivo de transformá-la positivamente tornando-a mais justa e igual”, pensamos que os temas Identidade e Diversidade Cultural ainda são pouco explorados e o foco do PP centra-se na perspectiva inclusiva do aluno deficiente.

Nas Figuras 15 e 16 mostramos as palavras essenciais retiradas dos PPs do CE Benedito Leite e Maranhense, respetivamente.



Figura 15 – Nuvem com as Palavras essenciais do Projeto Pedagógico do CE Benedito Leite



Figura 16 – Nuvem com as Palavras essenciais do Projeto pedagógico do CE Maranhense

Reforçamos, então, a necessidade de criar um PP para que sejam percebidas, analisadas e contempladas as especificidades do seu público, nomeadamente em termos de identidade e

Diversidade Cultural e que sejam definidas estratégias para melhor atendimento e efetivação de qualidade do ensino.

9.2.5. Análise dos planeamentos do CE Benedito Leite e do CE Liceu Maranhense

As ações pedagógicas, assim como todo o ofício humano, necessitam de ser planeadas a fim de atingir as suas finalidades. O planeamento, como um conjunto de ações intencionais do professor, tem sido fonte de pesquisa para muitos estudiosos no âmbito da educação.

De acordo com Vasconcellos (2000), o planeamento deve ser compreendido como um instrumento capaz de intervir numa situação real e transformadora. É uma mediação teórico-metodológica para a atividade docente que tem por finalidade fazer acontecer, para isto é importante estabelecer as condições materiais, bem como a disposição interior, prevendo o desenvolvimento da ação no tempo e no espaço, caso contrário, vai-se improvisando, agindo sob pressão, administrando por crise.

Os planos dos Centros de Ensino Benedito Leite e CE Liceu Maranhense em São Luís do Maranhão serão analisados na perspetiva de compreender como é que as questões de identidade e diversidade cultural estão representadas.

Assim, foram analisados os planos anuais de 2016, das disciplinas de Geografia (1ª série e 2ª série, Curso Médio Matutino e Vespertino), Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa e Brasileira (2ª série e 3ª série, Ensino Médio), Filosofia (1ª e 2ª série), Sociologia (2ª série) do CE Benedito Leite.

Os planos analisados do CE Liceu Maranhense são anuais e correspondem ao ano de 2015. Os planos correspondem às disciplinas de Geografia (Curso Matutino - 1ª, 2ª e 3ª série); Língua Portuguesa (1º, 2º e 3º ano, Curso Vespertino); Filosofia (Curso vespertino); Sociologia (Curso Vespertino - 1ª, 2ª e 3ª série) e História (Curso Matutino e Vespertino).

Analisando os planos de Geografia do CE Benedito Leite, não se entende exatamente o tipo de cidadão que se quer formar, isto porque os planos privilegiam objetivos de conteúdo e poucos explicitam os objetivos educacionais. Entre os quatro objetivos definidos no plano da 1ª série, apenas 1 demonstra alguma preocupação com transversalidade da disciplina "(...) analisar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global".

Por sua vez, o plano da 2ª série para os cursos Médio Matutino e Vespertino do mesmo do CE Benedito Leite integra o tema da "Globalização", no 1.º período, definindo o objetivo "Entender os

processos de constituição da globalização como escala de relações humanas e avaliar os seus efeitos”, mas não explicita como a integração se realiza no plano metodológico.

Dos 46 objetivos definidos no plano do CE Liceu Maranhense da disciplina de Geografia do turno vespertino, no ano de 2015, apenas 5 objetivos, nomeadamente “Discutir os impactos culturais da globalização; Compreender como a globalização não atingiu todos os países de forma homogénea” aumentando o fosso entre ricos e pobres” abordam situações favoráveis à socialização do aluno através do conteúdo e de técnicas de estudo adequadas ao seu grau de maturidade, ampliando, desta forma, o seu universo pessoal e, simultaneamente, permitindo analisar e compreender a realidade, desenvolvendo o espírito crítico e ensinar o aluno a opinar com fundamentação e objetividade.

Os planos de aula de Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa e Brasileira (2.ª e 3.ª série) do Ensino Médio do CE Benedito Leite pretende

Desenvolver nos alunos a capacidade de abstrair, de pensar múltiplas alternativas para a solução dos problemas, de se comunicar, de trabalhar em equipe, de buscar conhecimentos e de desenvolver o pensamento crítico, a criatividade e a curiosidade; Manter os alunos em permanente aprendizagem, além de buscar uma ampliação nas possibilidades de interação do aluno com a sociedade e com o meio ambiente, um desenvolvimento, em seu poder como cidadão, permitindo maior acesso às informações e melhor capacidade de pensar.

Por outro lado, o plano de Língua Portuguesa (1.º, 2.º e 3.º ano, Curso Vespertino), do CE Liceu Maranhense manifesta a preocupação de

Desenvolver atividades que possibilitem aos estudantes se inserirem na sociedade como protagonistas de suas linguagens, apropriando-se continuamente de um amplo acervo linguístico e de mecanismos que lhes possibilitem interpretar, inter-relacionar, comentar, criticar, enfim, ler.

Além disso, tem como objetivos

Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no património literário nacional; identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro; reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no património literário nacional.

De um modo geral, verificamos que os planos do CE Benedito Leite e do CE Liceu Maranhense foram construídos de forma a proporcionar um crescimento individual, através do hábito de leitura, de saber interpretar um texto e desenvolver o senso de responsabilidade diante de suas obrigações com a Escola e a Sociedade.

Esta convergência insere-se numa perspectiva de formação que contribui para a aquisição de competências/capacidades conducentes a uma integração social, em que os indivíduos têm um papel ativo numa sociedade global, complexa e mutável.

O plano anual de Filosofia, 1.ª série, do CE Benedito Leite sublinha a importância de “utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valoriza os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade”. Apesar disso, parece-nos que existe uma abordagem tradicional dos conteúdos da disciplina, onde o professor continua a ser muito instrucionista o que contribui para uma participação passiva dos alunos.

Os objetivos do plano da 2.ª série do CE Benedito Leite mostram que se pretende, ao mesmo tempo: “Compreender os elementos cognitivos, afetivos sociais e culturais que constituem identidade própria e dos outros” e “Compreender a sociedade a sua génese, transformação e múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana”, entre outros.

O que norteia este plano é a crença que um dos principais papéis da Filosofia é desenvolver as suas atividades de reflexão, expressão da diversidade das potencialidades humanas. Além disso, tem como objetivo “a capacidade de ouvir e respeitar os que agem e pensam de forma diferente de nós”.

O plano anual de Filosofia do CE Liceu Maranhense, de 2015, é totalmente omissivo no que se refere ao papel ativo que o aluno deve desempenhar numa perspectiva construtivista.

Em 2016, o CE Benedito Leite estabeleceu, no seu plano anual, os temas para a disciplina de Sociologia, 2.ª série, do Ensino médio, nomeadamente: “A relação entre indivíduo e sociedade: perspectivas sociológicas clássicas e contemporâneas”; “Raça, Etnia e Multiculturalismo” que se subdivide em 3 subtemas “preconceito, discriminação e segregação”; Raça, racismo e etnia; Multiculturalismo e ação afirmativa”. Além disso, foi planeado abordar os temas: “Cidadania e Direitos Humanos” e “Democracia, Cidadania e Direitos Humanos no Brasil”.

Já o plano anual (1ª, 2ª e 3ª série) de Filosofia do curso Vespertino do CE Liceu Maranhense traçou como objetivos para a 1ª série: “Conhecer o conceito de cultura; perceber a influência da cultura na sociedade e vice-versa” e “Analisar a relação entre cultura, identidade, rede e fluxos no século XXI”. Na 2ª série destacamos: “Estudar a relação entre cidadania e direitos humanos e Entender como acontecem as desigualdades sociais”. Na 3ª série, destacamos os seguintes objetivos: “Conhecer e

entender o que é género e o que é sexualidade; refletir sobre género, sexualidade, poder e comportamento” e “Analisar os movimentos sociais e a diversidade sexual”.

A metodologia adotada inclui ações como: aula expositiva e dialogada; exibição de vídeos ou filmes e leitura e interpretação textual, o que nos parece francamente redutor, isto porque a sociologia deve promover a relação dos conteúdos aprendidos com os eventos históricos do país e do mundo, de forma a fortalecer a aprendizagem e fomentar o gosto de relacionar a sociologia com outras áreas do conhecimento, potencializando a experiência dos alunos.

Por fim, apenas tivemos acesso ao plano anual de História (1.^a, 2.^a e 3.^a série) do Curso Matutino e Vespertino, de 2015, do CE Liceu Maranhense.

O plano coloca objetivos de compreensão da realidade extremamente válidos, no atual desenvolvimento da ciência histórica, por exemplo:

Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspetos da cultura; Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas; Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos; Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspeto da cultura; Identificar as manifestações ou representações da diversidade do património cultural e artístico em diferentes sociedades.

Constatamos que existe a preocupação de apresentar diferentes abordagens do mesmo tema, facto ou conceito, de forma a que o aluno perceba que existem diferentes visões de factos históricos, dependendo da intensão de quem relata a história. Ao mesmo tempo, anseia desenvolver nos alunos a capacidade de compreender o presente através do passado.

Nas Figuras 17 e 18, apresentam-se as palavras mais importantes dos planeamentos de cada CE.



Figura 17 – Nuvem com as Palavras mais importantes do Planejamento do CE Benedito Leite



Figura 18 – Nuvem com as Palavras essenciais do Planejamento do CE Maranhense

Analisados os planos, verificamos que a maioria é não totalmente clara e objetiva, assim como não indicam os recursos utilizados, nem descrevem em pormenor as metodologias e estratégias utilizadas de forma a auxiliar o processo ensino-aprendizagem. Além disso não sistematizam as atividades com o tempo.

CONCLUSÃO

O presente estudo examina as relações entre as práticas pedagógicas dos professores do ensino médio das escolas públicas CE “Benedito Leite” e CE “Liceu Maranhense”, em São Luís do Maranhão, e as questões relacionadas com a identidade e a diversidade cultural.

Além disso, pretende identificar as estratégias usadas pelos professores nas suas ações educativas de modo a colmatar as dificuldades identificadas e, simultaneamente, facilitar a integração de alunos de diversas origens culturais nos estabelecimentos de ensino.

Relativamente à caracterização sociodemográfica do nosso estudo, a amostra do estudo abrangeu 106 participantes, em que 53 pertencem ao CE Benedito Leite, sendo que 29 são alunos, 21 são professores, 2 são gestores e 1 é coordenadora pedagógica. Por outro lado, dos 53 participantes do CE Liceu Maranhense, a amostra é formada por 31 alunos, 17 professores, 4 gestores e 2 coordenadoras pedagógicas.

Em ambos os Centros de Ensino, os alunos frequentam a 1.^a, 2.^a e 3.^a série do ensino médio. Embora a amostra seja muito homogênea em relação ao género, ela tem maior proeminência do sexo feminino. Todos os participantes têm nacionalidade brasileira. Quanto à orientação sexual, a maioria dos alunos e dos professores do CE Benedito Leite afirma ser heterossexual, enquanto que a maioria dos professores do CE Liceu Maranhense optou por não responder.

O levantamento bibliográfico mostrou-nos que os Estudos Culturais são uma disciplina transversal em diferentes aspetos da sociedade contemporânea, isto é, a cultura nunca poderá ser identificada e analisada de forma independente, uma vez que se manifesta de diferentes maneiras independentemente da formação social ou época histórica (Costa, Silveira & Sommer, 2003, Veiga-Neto, 2003).

Examinando os Estudos Culturais relacionados com as questões de identidade e diversidade cultural aludidos na revisão bibliográfica do nosso corpus, verifica-se uma estreita relação entre a conceção que se faz de cultura e a conceção que se tem de identidade cultural e diversidade cultural (Cucho, 1999). Indo de encontro ao pensamento dos principais autores, os Estudos Culturais permitem desenvolver competências pedagógicas transversais como cultura, identidade, discurso e representação e, simultaneamente, devem ser uma prioridade no ensino contemporâneo (Costa, Silveira & Sommer, 2003), realçando que os currículos devem assentar numa base intercultural, incorporando a flexibilidade e o respeito das diferentes manifestações socioculturais dos diferentes grupos que fazem parte de uma sociedade, ou seja, integrando grupos, normalmente mais vulneráveis, como por exemplo índios,

mulheres, negros, minorias, entre outros (Hall, 2003, Martínez, 2005, Moreira & Candau, 2003, Santos, 2003).

Analisando as orientações e a construção dos PPs do CE Benedito Leite e do CE Liceu Maranhense, constata-se que são muito semelhantes e estão de acordo com a legislação vigente. Além disso, concentram as suas orientações, programas e ações na questão do respeito, identidade e diversidade cultural (UNESCO, 2018, 2010). Todavia, é preciso salientar que os referidos PPs precisam de aprimorar alguns pontos, nomeadamente a própria identidade dos Centros de Ensino, assim como as estratégias adotadas de modo a corresponder aos objetivos traçados para a comunidade educativa e, conseqüentemente, contribuir para uma simbiose entre os diferentes agentes educativos e a comunidade em geral (Martins, 2004).

Uma das principais conclusões deste estudo é a contradição que se verifica nos resultados relativamente à opinião dos alunos do CE Benedito Leite e do CE Liceu Maranhense e a forma como as questões da identidade e da diversidade cultural são trabalhadas nas escolas. Por um lado, a maioria dos alunos do CE Benedito Leite e do CE Liceu Maranhense consideram que as questões da identidade e da diversidade cultural são trabalhadas frequentemente na sua escola. Por outro lado, a maioria dos alunos de ambos os Centros de Ensino afirmam que as questões da identidade e da diversidade cultural raramente são trabalhadas na sala de aula.

Tal contradição pode, eventualmente, justificar-se porque as instituições educativas através de diretrizes claras têm a competência e a responsabilidade de transmitir conhecimentos sistematizados (PCN, 1997). No entanto, nem sempre a escola acaba por desempenhar o seu papel, devido à enorme diversidade no contexto da sala de aula.

O trabalho dos professores em sala de aula é organizado em torno de uma base cultural de instrução e aprendizagem, na qual transmitem explícita e implicitamente uma grande quantidade de informações culturais. Em situações em que professores e alunos compartilham a mesma cultura e a mesma língua, existem poucas barreiras culturais à educação (Banks, & Lynch, 1986). Todavia, quando os professores e alunos provêm de origens diferentes, o currículo escolar e as práticas de ensino podem excluir alguns alunos, deixando, deste modo, de dar o apoio necessário à sua aprendizagem. O racismo e as questões de poder são omnipresentes. Os sistemas educacionais estão inextricavelmente ligados ao desenvolvimento e às experiências vividas das identidades culturais dos alunos (Gomes, 2003).

Não obstante, a generalidade dos participantes reconhece a importância de se abordarem temas relacionados com a diversidade cultural nas atividades pedagógicas. Estes resultados evidenciam os resultados de diferentes instituições e diferentes autores, nomeadamente Delors (2002), Akkari,

Loomis & Bauer (2012), que defendem que as práticas pedagógicas assentes no respeito pela diversidade e identidade de cada aluno contribuem para a disseminação de abordagens interculturais na educação e na sociedade, em todo o mundo, o que contribuirá para a criação de sociedades mais humanas e solidárias.

Verificamos, igualmente, que os alunos do CE Benedito Leite e do CE e do CE Liceu Maranhense consideram que os Centros Educativos referenciados, os professores, os coordenadores pedagógicos e os gestores valorizam e respeitam a identidade e a diversidade de cada aluno. De acordo com os participantes, esse respeito e valorização traduz-se por via do diálogo, no respeito das diferenças e aceitação das opiniões de todos, a não discriminação e o tratamento de todos por igual. Ou seja, os alunos defendem que no CE Benedito Leite e no CE Liceu Maranhense, os coordenadores pedagógicos, os gestores e os professores são, portanto, responsáveis por fortalecer a identidade e os valores culturais dos mesmos, ao mesmo tempo que promovem o respeito e a compreensão pela cultura dos outros (UNESCO, 2018).

O CE Benedito Leite colabora no desenvolvimento da identidade e da diversidade cultural por meio de eventos culturais, religiosos e prémios. O CE Liceu Maranhense desenvolve projetos onde os jovens são convidados a expor os seus ideais, promove rodas de conversa de forma a que os jovens exteriorizem as suas perceções acerca dos factos. Estes resultados estão em consonância com o estudo de Banks e Banks (2004) que enfatizam o papel que o sistema escolar tem em fomentar um clima onde os alunos possam experimentar igualdade educacional e empoderamento cultural.

Apesar do descrito, os resultados demonstram que a maioria dos alunos considera ser insuficiente a forma como a identidade e a diversidade cultural são abordadas nos dois Centros de Ensino (Freire, 1996; Rocha & Tosta, 2009).

Ao mesmo tempo, a maioria dos alunos defende que a abordagem dos temas da identidade e da diversidade cultural na sala de aula é intrinsecamente positiva, na medida em que trava a violência, o preconceito e a discriminação contra as minorias, etnias, índios, religiões, negros, questões de género no processo de aprendizagem, ou seja, promove o intercâmbio por via do diálogo em cada cultura do mundo e os vínculos que nos unem nos processos de diálogo e de troca (UNESCO, 2009).

Entende-se, assim, que promover a inclusão e a conscientização em torno de uma abordagem culturalmente responsiva beneficia todos os alunos. A criação de uma maior consciência e inclusão multicultural não ajuda apenas os alunos com origens e necessidades diferentes a ter sucesso, mas também incentiva a aceitação e ajuda a preparar os alunos para prosperar num mundo exponencialmente diverso. Neste sentido, parece-nos evidente que é necessário criar com mais afinco

ambientes de sala de aula positivos, tendo como base compreender e promover a diversidade dos alunos. Com efeito, a diversidade dentro e fora da sala de aula continuará a crescer, por isso é essencial prepararmos os alunos para se adaptarem a um mundo em constante evolução. Além disso, devem ser desenvolvidas estratégias de ensino culturalmente responsivas, isto porque é importante os sistemas escolares lembrarem-se que a diversidade e a consciência cultural são cruciais na sala de aula e aporta vários benefícios para os alunos e, conseqüentemente, para a sociedade tanto no presente como no futuro (Banks & Banks, 2004; UNESCO, 2010).

Seguindo a mesma perspectiva, a disciplina que melhor contempla e inclui assuntos relacionados com a temática da identidade e diversidade cultural é a sociologia. Além da disciplina de sociologia, os participantes afirmam que falam de identidade e diversidade cultural em diferentes disciplinas como Português, Arte, Filosofia e História, entre outros.

A maioria dos professores do CE Benedito Leite e do CE Liceu Maranhense defende uma tese semelhante, uma vez que, na opinião dos mesmos, as características da disciplina que lecionam promovem a integração e a valorização da identidade dos alunos. No entanto, outros acrescentam que algumas disciplinas só permitem difundir ou valorizar a identidade e a diversidade cultural de acordo com determinadas necessidades. Posto isto, é fundamental que os professores compreendam e se envolvam com as questões da identidade e diversidade cultural, pois só através de uma reflexão crítica poderão renunciar a ideais estereotipados e promover práticas disciplinares transversais (Fleuri, 2003). Ainda na perspectiva dos professores, a promoção da identidade e diversidade cultural na escola permite aos alunos desenvolver atitudes mais tolerantes para conviver numa sociedade multicultural (Silva, 2012). Da mesma forma, parece haver uma tendência para promover uma maior integração (UNESCO, 2006; Duarte, 2020) e, conseqüentemente, realça o respeito, dignidade e postura psicossocial dos alunos (Lindsey, Robins, & Terrell, 2003).

De acordo com os dados, no CE Benedito Leite e no CE Liceu Maranhense, a identidade dentro da sala de aula está relacionada principalmente com a classe social, a crença e o género, sendo a cor, o racismo e a etnia as variáveis com menor expressão. Por outro lado, a diversidade associa-se principalmente aos valores sociais, à cultura e ao género no CE Benedito Leite. No CE Liceu Maranhense, está associada aos valores sociais e à diversidade religiosa. Estes resultados convergem com a maioria dos estudos que referem que a identidade está relacionada sobretudo com a classe social, género, etnia, raça, sexualidade, idade e outras categorias presentes nas relações sociais (Carvalho, 2012; Cruz, 2014).

Ao contrário da maioria dos estudos que consideram a coexistência de diferentes grupos nas escolas uma ferramenta poderosa que permite interligar grupos de diferentes tamanhos e referências sociais (Carvalho, 2012), a maioria dos alunos do CE Benedito Leite, assim como do CE Liceu Maranhense, refere não conhecer indivíduos de outro Estado ou estrangeiros no seu Centro. Esta limitação pode pôr em causa o respeito pela história e diferença de cada grupo social e cultural e, conseqüentemente, o respeito pelas suas especificidades e, assim, a oportunidade de estabelecer diálogo, partilha de experiências e reconhecimento dos direitos sociais (Gomes, 2003). Além disso, a maioria dos alunos reconhece que não existe uma cultura dominante ou um grupo de alunos a quem é dada mais atenção.

No entanto, verificou-se que a maioria dos alunos dos dois Centros de Ensino atribui importância em conhecerem a identidade e a diversidade cultural dos colegas. Como refere Oliveira (2017), a relação do “eu” com o “outro” é fundamental para respeitar as diferenças individuais, coletivas, locais, regionais e nacionais.

Da mesma forma, a maioria dos alunos dos Centros de Ensino salienta que os referidos CE estão preparados para lidar com situações relacionadas com a identidade e diversidade cultural, pois têm uma postura proativa em situações relacionadas com estas temáticas. Apesar disso, os alunos do CE Benedito Leite salientam que são os professores os protagonistas no desenvolvimento desta abordagem. Ainda de acordo com os alunos de ambos os Centros de Ensino, há uma variedade de métodos que professores e escolas usam para lidar com a diversidade de alunos, ou seja, constata-se que não há uma estratégia dominante única (Gay, 2002).

Outro elemento que julgamos pertinente realçar é o facto da maioria dos alunos considerar, em ambos os Centros de Ensino, que os professores tratam todos de igual forma, independentemente da sua raça, religião ou género. Salienta-se, igualmente, que a maioria considera nunca ter sido discriminada, contudo, existe um aluno do CE Benedito Leite e outro do CE Liceu Maranhense que consideram ser vítimas frequentes de discriminação. Essa discriminação está relacionada com a obesidade no CE Benedito Leite e é praticada pelos colegas. No CE Liceu Maranhense, está relacionada com a religião ou a orientação sexual e é exercida por indivíduos não específicos.

Perante esta realidade, é urgente preparar os alunos e todos os intervenientes escolares para a diferença, isto é, necessário criar um clima escolar que priorize a tolerância, respeite as necessidades individuais dos alunos e a diferenciação e individualização do ensino (Pereira, 2004).

Apesar do descrito anteriormente, a maioria dos alunos do CE Benedito Leite e do CE Liceu Maranhense afirma não se verificarem problemas de indisciplina. Estes dados não estão em

consonância com a maioria dos estudos, que defendem que os alunos, ao sentirem que as suas experiências são indesejáveis, julgadas, estereotipadas, desrespeitadas ou invisíveis, revelam alguns traços de indisciplina (Martínez, 2006).

Do mesmo modo, a maioria dos alunos dos dois Centros de Ensino refere que a sua própria integração com os colegas é boa e existe um ambiente onde reina a harmonia, a atenção e o respeito pelo espaço de cada um (Sá, 2001).

Na perspetiva dos professores do CE Benedito Leite e do CE Liceu Maranhense, existe uma grande diversidade de alunos na sua sala de aula relativamente à nacionalidade, cultura, etnia, género, religião (Cifuentes, 2004), que é considerada pelos mesmos como muito positiva, uma vez que defendem que a tolerância entre as diversidades contribuem para a aprendizagem voltada para a aceitação, a construção de consenso, a tolerância, o respeito, a não discriminação, a convivência democrática e, conseqüentemente consolidam uma relação humana mais harmoniosa e consciente (Gusmão, 2003; PCP, 1997).

Do mesmo modo, os professores do CE Benedito Leite salientam que as práticas docentes não contribuem para a perda da identidade do grupo minoritário de alunos, uma vez inseridos numa cultura dominante. Estes dados são contrários à opinião manifestada pelos professores do CE Liceu Maranhense e à maioria dos estudos, uma vez que, por causa das suas interações com o grupo dominante, os alunos de minorias sentem-se inseguros e ambivalentes sobre o valor de sua própria identidade cultural e isso afeta o seu desempenho escolar (Delors, 2002).

Porém, o fortalecimento da própria identidade, o reencontro com os fundamentos da própria cultura, o reforço da solidariedade grupal não deve constituir barreiras ao diálogo e ao encontro com o outro (idem).

Salienta-se, igualmente, que os professores do CE Benedito Leite e do CE Liceu Maranhense referem ter preferência por turmas heterógenas, isto porque as turmas heterogéneas representam a diversidade do país e, conseqüentemente, representam um desafio para a prática pedagógica dos mesmos.

A este propósito, estamos de acordo com a UNESCO (2001) quando refere que a formação sob parâmetros culturais homogéneos é quase sempre administrada a partir de uma hegemonia cultural arrastada pela tradição e pelo poder político, ignorando o valor da identidade, as normas locais e os acordos internacionais que foram estabelecidos a este respeito.

Da mesma forma, a maioria dos professores de ambos os Centros de Ensino enfatiza a importância de valorizarem e respeitarem a diversidade cultural dos alunos, uma vez que o sistema educacional, como

elemento importante da sociedade, deve contemplar o conhecimento que represente uma sociedade plural no sentido mais amplo do termo (Martinez, 2005; Moreira & Silva, 1992; Skliar, 2003).

Apesar disso, evidenciou-se carência de formação nesta área, embora os professores do CE Benedito Leite e do CE Liceu Maranhense a considerem como muito importante para desempenhar o seu papel. Estes dados estão em consonância com o Relatório da OCDE (2019) que refere que mais de 50% dos professores, dos países participantes no estudo, não se sentiam bem preparados para os desafios de um ambiente de aprendizagem multicultural e não estavam confiantes em adaptar o seu ensino a esta temática.

A formação de professores torna-se, assim, um pilar fundamental na mudança educacional. A formação instiga os professores a um intenso trabalho de pesquisa e reflexão sobre o currículo e convoca a comunidade a participar nesse trabalho de múltiplas formas. Prioriza os conteúdos que se consideram mais relevantes no currículo, em geral, e identifica aqueles que devem ser adaptados ou enriquecidos de acordo com as necessidades dos alunos e o contexto sociocultural. Consequentemente, o papel dos professores deixa de ser de meros aplicadores ou transmissores do sistema educacional institucionalizado e desenvolvem competências investigativas sobre línguas e culturas e competências no campo pedagógico, psicossocial, animação sociocultural e comunitária, entre outras. São professores que ousam pensar a educação em termos dos desafios emergentes da era global, sem perder de vista os diversos e mutantes contextos locais nos quais devem intervir (Pimenta & Anastasious, 2002; Silva, 2012; UNESCO, 2010).

No entanto, à semelhança do relatório da OCDE (2019), os professores do CE Benedito Leite e do CE Liceu Maranhense acreditam estar razoavelmente preparados para trabalhar nas áreas referidas.

Além do exposto, a maioria dos professores de ambos os Centros de Ensino afirma que a implementação de projetos pedagógicos beneficia o processo educativo e promove na sala de aula a inclusão de diferentes crianças, nomeadamente ao nível da cultura, costumes e tradições (Gadotti, 1994).

Salienta-se, assim, que o desenvolvimento de projetos e a sua implementação são fundamentais se forem construídos para dar resposta à identidade e diversidades culturais da população. Como refere a UNESCO (2005), uma educação que ignora o capital cultural de quem entra na escola e o contexto cultural onde se desenvolve o trabalho educativo está condenada ao fracasso. Assim, a mudança educacional deve passar da homogeneidade à diversidade. Da mesma forma, os projetos devem incorporar o respeito pela diversidade e pelo património cultural, promover a capacidade de cooperação e comunicação com os outros para construir uma sociedade pluralista.

Embora os professores do CE Benedito Leite e do CE Liceu Maranhense reconheçam a importância de implementar os projetos, a maioria afirma que apenas o fazem algumas vezes. Como resultado destas decisões, os professores implementam políticas e práticas auto-selecionadas, escolares e distritais, completamente inconscientes de que estão involuntariamente a criar obstáculos à aprendizagem e limitações ao sucesso académico, bem como, eventualmente a fomentar as frustrações dos alunos (Canen & Canen, 2005).

Os resultados revelam, igualmente, que os professores consideram que existem muitas vezes divergências entre a natureza da criança e os conteúdos dos programas existentes, o que gera algum conflito (Delors, 2002).

De modo a evitar algumas divergências, a maioria dos professores do CE Benedito Leite e do CE Liceu Maranhense concorda totalmente que a flexibilidade do currículo poderá ser uma solução para a inclusão e satisfação destes alunos, independentemente das suas capacidades, origem socioeconómica ou cultural, entre outras (Rodrigues, 2000).

No entanto, a maioria dos professores de ambos os Centros de Ensino afirma que a diversidade e flexibilidade nos currículos se verifica de forma insípida, o que resulta em piores resultados em alunos de grupos culturalmente diversos (UNESCO, 2008, Rodrigues, 2000).

No CE Benedito Leite, trabalham ainda 2 gestores que foram eleitos e 1 coordenador pedagógico que foi selecionada por concurso. No CE Liceu Maranhense, fazem parte da equipa 4 gestores, um foi colocado através de concurso e três por eleição direta e 2 coordenadores pedagógicos que não indicaram a forma de seleção.

Os dados recolhidos mostram-nos que todos os participantes do CE Benedito Leite e do CE Liceu Maranhense referem que a identidade e diversidade estão patentes nos Centros onde trabalham. Essa identidade e diversidade traduzem-se em diferentes formas, nomeadamente em grupos evangélicos, grupos de dança de rua, grupos culturais, desportivos e na população oriunda de várias cidades, bairros e até de outros Estados (UNESCO, 2018).

A coordenadora pedagógica do CE Benedito Leite revela que nunca se deparou com práticas discriminatórias nem nunca sentiu dificuldades em lidar com a identidade e diversidade, opinião que não é partilhada pelos gestores que salientam que já se deparam algumas vezes com práticas discriminatórias e dois deles afirmam sentir essa dificuldade várias vezes. Além disso, a coordenadora pedagógica acrescenta que o CE Benedito Leite se tem preocupado sempre em identificar e conhecer a identidade e diversidade cultural dos educandos. Um gestor defende que essa preocupação existe quase sempre e o outro manifesta a opinião que apenas se verifica algumas vezes.

Todos os inquiridos têm uma percepção “muito boa” do impacto que a identidade e diversidade cultural dos educandos têm no Centro. Ainda de acordo com a maioria dos participantes, a forma de trabalhar a questão da identidade e diversidade cultural dos educandos passa pela amizade, responder às dúvidas dos alunos sem os agredir e agir com responsabilidade (Banks & Banks, 2004).

Da mesma forma, revelam a importância dos projetos desenvolvidos no Centro de forma a valorizar a identidade e diversidade cultural dos educandos (Canen & Canen, 2005; UNESCO, 2005). No entanto, todos os participantes afirmam a necessidade de o Centro de Ensino mediar alguns conflitos resultantes da diferença da identidade e diversidade cultural dos educandos.

Verifica-se, igualmente, que não existe uma cultura dominante ou algum grupo que revele mais necessidade de ser auxiliado. Todavia, um gestor afirma que o grupo com mais necessidade de apoio é o das minorias.

Os resultados sugerem ainda que o Ministério da Cultura tem emanado poucas orientações e diretrizes relativamente a estas temáticas.

Por outro lado, todos os participantes consideram que os órgãos de gestão que conduzem a escola respeitam e valorizam a identidade e diversidade cultural dos educandos de forma a promover a sua integração (Duarte, 2020).

Relativamente ao CE Liceu Maranhense, três gestores afirmam nunca terem sentido qualquer dificuldade em lidar com a identidade e a diversidade cultural dos alunos. Por outro lado, as coordenadoras e um dos gestores afirmaram terem sentido algumas vezes dificuldades em lidar com esta problemática. Apenas os gestores assumem terem-se deparado esporadicamente com práticas discriminatórias.

De acordo com os participantes, verifica-se a preocupação em conhecer a identidade e a diversidade dos alunos, uma vez que a escola desenvolve projetos de pesquisa, envolvendo 100% da comunidade escolar com o objetivo de levantar o perfil da diversidade nela contida. Além disso, agem com responsabilidade como estratégia para lidar com a individualidade e a diversidade (Gadotti, 1994).

Ainda relativamente à identidade e à diversidade cultural, todos os participantes a consideram muito útil para a comunidade em geral e escolar, em particular.

Além disso, sublinham a importância de existirem projetos que ajudam a conhecer e a valorizar a identidade cultural dos alunos da escola (Canen & Canen, 2005; UNESCO, 2005).

Os resultados revelam, igualmente, a importância da mediação na resolução de conflitos relacionados com a identidade e diversidade cultural dos alunos (Delors, 2002). No entanto, os participantes afirmam que não existe alguma cultura ou algum grupo de alunos com mais necessidades.

Por fim, a maioria dos participantes afirmam terem recebido algumas diretrizes e orientações do Ministério da Cultura para trabalhar a questão da identidade e da diversidade cultural.

Verificou-se, também, que segundo os participantes essas diretrizes são respeitadas e implementadas pelos órgãos diretivos, por via de projetos e compreensão da educação multicultural que impedem o monoculturalismo do CE Liceu Maranhense (UNESCO, 2018).

Reconhece-se, assim, que a importante contribuição dos resultados está no reconhecimento e na valorização da diversidade étnica e cultural dos seus alunos e comunidades como ponto de partida para o desenvolvimento de novas aprendizagens e afirmação da sua identidade. Ou seja, a vida nos centros educacionais promove relações interculturais de respeito e fraternidade num contexto sociogeográfico local e sub-regional que deverá ser caracterizado pelo multiculturalismo.

Por outras palavras, a crescente interconexão interplanetária constitui um desafio para a convivência inter/multicultural, ao mesmo tempo que oferece novas condições para renovar o diálogo entre culturas e civilizações, sendo as escolas e a educação um contexto privilegiado para essa renovação, na chamada inserção social, na hospedagem do “outro-diverso” (Skliar, 2003, p.40).

Neste sentido, quer a formação inicial quer a formação contínua de professores são cruciais pois podem promover o debate das práticas culturais. Estes cursos devem preocupar-se menos com as capacitações e com o modelo de comportamento dos professores, com as metodologias de ensino e devem determinar “questões concernentes à formação de identidade, linguagem, trabalho, produção cultural e responsabilidade social” (Giroux, 1995, p.91).

No final deste trabalho, relembramos as questões de partida do mesmo e, apesar de já lhes termos dado resposta ao longo destas páginas, fazemos uma breve síntese. Assim, em relação à primeira questão ‘Qual a importância do papel pedagógico do professor perante a diversidade cultural?’, é seguro dizer que, na sala de aula, são desenvolvidos temas e estratégias culturalmente responsivas que condicionam a integração presente e futura dos alunos.

Quanto à questão ‘Que relevância tem a formação dos professores nesta temática da identidade e da diversidade cultural?’, é notório, como já referimos, que a formação é crucial na reflexão sobre o currículo e no desenvolvimento de competências e práticas relacionadas com a identidade e a interculturalidade.

No que diz respeito à questão ‘Que contribuição daria um currículo com competências interculturais para a melhoria da qualidade ensino?’, verificámos que o desenvolvimento de maior consciência e inclusão multicultural pelo currículo alavanca o sucesso dos alunos dentro e fora da escola.

Indubitavelmente, se os alunos estiverem felizes, integrados, terão mais oportunidades de terem melhores resultados.

Quanto à questão ‘As divergências culturais podem surgir entre a natureza do aluno e o conteúdo oferecido pelas escolas?’, respondemos seguramente que sim pois, obviamente, se os currículos não tiverem objetivos e estratégias para o desenvolvimento intercultural, alunos de minorias ou de outras culturas poderão não se adaptar e desenvolver comportamentos de rejeição ou negação perante dinâmicas prevalentes da cultura dominante naquela escola, o que poderá condicionar quer o seu percurso académico quer a sua integração social.

A última questão ‘Dentro desta perspetiva teórica, os Estudos Culturais podem ser tratados a partir de uma abordagem sociológica?’ foi também respondida uma vez que verificámos no nosso estudo que a disciplina que melhor contempla e inclui assuntos relacionados com a temática da identidade e diversidade cultural é a sociologia, embora possa e deva ser tratada noutras disciplinas como Português, Arte, Filosofia e História.

Para finalizar, resta apontarmos essencialmente duas limitações ao nosso empreendimento: o facto de a amostra não ser maior e de não haver uma maior diversidade cultural nos CEs analisados.

São, pois, estas limitações que nos abrem portas para futuras investigações, como um pós-doutoramento, ampliando a temática a um domínio mais vasto de estudo, alargado ao Estado brasileiro, não só relativamente ao ensino médio, mas a outros níveis de ensino, para podermos aferir em que nível de ensino a identidade e a diversidade cultural são mais importantes e pontos fulcrais dos PPs e da ação educativa.

BIBLIOGRAFIA

- Abbot, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Abdala Jr., B. (2004). Um ensaio de abertura: Mestiçagem e hibridismo, globalização e comunitarismos. In: Benjamim Abdala Jr. (Org.). *Margens da cultura: Mestiçagem, hibridismo e outras misturas*. São Paulo: Boitempo.
- Abramowick, A., Silvério, V., Oliveira, F., & Tebet, G. (2006). *Trabalhando a diferença na educação infantil*. São Paulo: Moderna.
- Abramowicz, A. (2006). *Trabalhando a diferença na educação infantil*. São Paulo: Moderna.
- Adrião, T., & Camargo, R. B. (2001). A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: Romualdo P.Oliveira, & Theresa Adrião (Orgs.). *Gestão, financiamento e direito à educação: Análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã.
- Agger, B. (1992). *Cultural studies as critical theory*. Londres/Washington DC: The Falmer Press.
- Aguiar, M. (2004). *A formação continuada do docente como elemento na construção da sua identidade*. (Doutoramento), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.
- Aguiar, M. (2006). Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. *Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação*, 23, 155-173.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Akkari, A., Loomis, C., & Bauer, S. (2012). From accommodating to using diversity by teachers in Switzerland. *The Journal of Multiculturalism in Education*, 7(1), 1-11.
- Alden, D. (1996). *The Making of an Enterprise. The Society of Jesus in Portugal, Its Empire, and Beyond 1540-1750*. Stanford California: Stanford University Press.
- Allport, G. (1962). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Altmann, H. (2001). Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista de Estudos Feministas*, 9(2), 575-585.
- Alves, J. (1992). *Organização, gestão e projeto educativo das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Alvim, Y. (2009). A avaliação do livro didático de História: diálogos entre pareceristas e professores à luz dos Guias de Livros Didáticos do PNL. In: *SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética*. Fortaleza: ANPUH.
- Amaral, D. (2007). Ética, moral e civismo: um difícil consenso. *Cadernos de Pesquisa*, 37(131), 351-369.
- Amorim, M. (2011). *A Missionaçãõ Franciscana no Estado do Grão-Pará e Maranhão-1750. Agentes, Estruturas e Dinâmicas*. (Doutoramento), Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Londres/Nova Iorque: Verso.
- Andrade, T. (2004). *Dos temas transversais à apropriação/vivência de valores: Uma proposta de qualidade socioeducacional*. (Doutoramento), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual de São Paulo, Marília.
- André, M. (2001). O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho (Orgs.). *Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média*. São Paulo: CENGAGE Learning.

- Apple, M. (1995). *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Arendt, H. (2000). *Entre o passado e o futuro* (Mauro Barbosa, Trans.). São Paulo: Perspectiva.
- Aristóteles (1969). *Metafísica* (Leonel Valandro, Trans.). Porto Alegre: Editora Globo.
- Arroyo, M. (1999). As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: Celso João Ferreti, João dos Reis Silva Júnior, & Maria Rita Neto Sales Oliveira (Orgs.), *Trabalho, formação e currículo: Para onde vai a escola?*. São Paulo: Xamã.
- Assunção, M. & Teixeira, A. (2000). Relações de gênero: em sintonia com os PCNs. *Revista Amae Educando*, 33(295), 41-45.
- Azevedo, F. (1976). *A cultura brasileira* (5 ed.). São Paulo: Melhoramentos/INL.
- Banks, J. & Banks, C. (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan.
- Banks, J. & Lynch, J. (1986). *Multicultural education in Western societies*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Banks, J. (1999). *Education citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College Press.
- Barbosa, M. (1993). A sociologia das profissões: Em torno da legitimidade de um objeto. *Boletim Bibliográfico de Ciências Sociais*, 36, 3-30.
- Barbosa, T. & Andrade, S. (2008). Representações de família em livros utilizados nas séries iniciais. *Anais do Seminário "Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder"*. Florianópolis: Editora UFSC.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bartolomé, M. (2008). Debatendo o conceito de diversidade cultural. Disponível em: www.culturalivre.org.br/index.php. Acesso em: 9 de dezembro 2014.
- Bateson, G. (1986) [1979]. *Mente e Natureza. A unidade necessária* (Claudia Gerpe, Trans.). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade* (Carlos Alberto Medeiros, Trans.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (2006). *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Baumer, F. (1990). *O pensamento europeu moderno. Volume II, séculos XIX e XX*. Lisboa: Edições 70.
- Bello, J. (2001). Educação no Brasil: A história das rupturas. In *Pedagogia em Foco*. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>.
- Benjamin, W. (1984). *Origem do drama barroco alemão* (Sérgio Paulo Rouanet, Trans.). São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (1993). O autor como produtor. In: Benjamin, W. *Obras Escolhidas. Magia e técnica, arte e Política*. São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (1994). Sobre o conceito de história. In: W. Benjamin, *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2004). *A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento* (24 ed.). Petrópolis: Vozes.
- Berger, P. (1976). *Perspetivas sociológicas*. São Paulo: Circulo do Livro.

- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control* (Vol. III - Towards a Theory of Educational Transmissions). Londres: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Berutti, F. & Marques, A. (2009). *Ensinar e aprender História*. Belo Horizonte: RHJ.
- Best, J. & Khan, J. (1989). *Research in Education* (6 ed.). Needham, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Betini, G. (2005). A construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola. *EDUC@ção Revista Pedagógica Unipinhal*, 1(3), 37-44.
- Bettendorff, J. (1910). *Chronica da Missão dos Padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão* (Tomo LXXII - Instituto Histórico Geográfico Brasileiro). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- Bhabha, H. (1998). Interrogando a identidade. In: Homi K. Bhabha, *O local da cultura* (pp.70-104). Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Bhabha, H. (2003). *O local da cultura* (Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves, Trans.). Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Bicudo, M. (2001). O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: R. P.Oliveira & T. M. F. Adrião (Orgs.). *Gestão, financiamento e direção à educação: Análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã.
- Birman, J. (2000). Subjetividade, contemporaneidade e educação. In: V. M. F. Candau (Org.), *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender* (pp.11-28). Rio de Janeiro: DP&A.
- Bittencourt, C. (2004). *Ensino de História: Fundamentos e métodos*. São Paulo. Cortez.
- Bloch, A., Sigelman, O., & Kapeller, P. (1972). *História do Brasil* (Vol. I). Rio de Janeiro: Bloch editores S.A.
- Blundell, V., Shepherd, J., & Taylor, I. (1993). Editor's Introduction. In: V. Blundell, J. Shepherd & I. Taylor (Eds.), *Relocating Cultural Studies: Developments in the theory and research* (pp.1-20). Londres: Routledge.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Taylor, S. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Bonamino, A. (2001). *Tempos de avaliação educacional: O SAEB, seus agentes, referenciais e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Bonelli, M. (1993). As ciências sociais no sistema profissional brasileiro. *Boletim Bibliográfico de Ciências Sociais*, 36(2), 31-61.
- Bonelli, M. (1995). *Identidade Profissional e Mercado de Trabalho dos Cientistas Sociais: as ciências sociais no sistema das profissões*. (Doutoramento), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Bonitatibus, S. (1991). Ensino médio: Expansão e qualidade. In: MEC/SENEB/PNUD: *Ensino médio como educação básica* (Cadernos Seneb, 4). São Paulo: Cortez / Brasília: Seneb.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: Pierre Bourdieu (org.), *O poder simbólico* (pp.59-73). Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papirus.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP.
- Bourdieu, P. (2007). *O poder simbólico* (Fernando Tomaz, Trans. 11ed.). Rio de Janeiro: Bertran Brasil.

- Bowles, S. & Gintis, S. (1977). *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Chicago: Haymarket Books.
- Bradley, H. (1996). *Fractured identities: Changing patterns of inequality*. Cambridge: Polity Press.
- Branco, A. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies* 9(1), 35-64.
- Brandão, C. (2003). *A pergunta a várias mãos: A experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez.
- Brandão, J. (2005). A tradição da diversidade cultural (ensaio de tipologia). In: A. H. Lopes, & L. Calabre (Org.), *Diversidade cultural brasileira* (p.47-86). Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa.
- Brasil (1939). Decreto-Lei n.º 1.063, de 20 de janeiro de 1939. Dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil.
- Brasil (1942). Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial.
- Brasil (1942). Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário.
- Brasil (1943). Decreto-Lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Estabelece as bases de organização e de regime do ensino comercial.
- Brasil (1946). Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946. Estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola.
- Brasil (1946). Leis n.º 8.529, n.º 8.530, e n.º 9.613. Leis que reformam e padronizam todo o sistema nacional de educação.
- Brasil (1963). Decreto n.º 52.682, de 14 de outubro de 1963. Declara feriado escolar o dia do professor.
- Brasil (1971). Lei n.º 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n.º 1/1992 a 67/2010, pelo Decreto Legislativo n.º 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.º 1 a 6/1994. 34ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.
- Brasil (1988). Gestão escolar democrática e de qualidade. *Constituição Federal do Brasil*, outubro de 1988.
- Brasil (1995). Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 25 de nov.
- Brasil (1996). Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 de dez. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_idbn1.pdf.
- Brasil (1996). Lei n.º 9.424. Criação do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em: www.planalto.gov.br.
- Brasil (1997). Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Exposição de motivos ao encaminhamento das diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: CNE.
- Brasil (1997). Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF.

- Brasil (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: 15 de abril.
- Brasil (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF.
- Brasil (1998). Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n.º 4/98. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC/CNE.
- Brasil (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3.º e 4.º ciclos: Apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil (1999). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC.
- Brasil (2001). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia* (3 ed.). Brasília: A Secretaria.
- Brasil (2001). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil (2003). *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Editado por Antônio de Paulo. Rio de Janeiro: DP&A.
- Brasil (2003). Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/2003/10.639.htm>.
- Brasil (2005). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n.º 1, de 3 de março de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n.º 5.154/2004. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 mar. 2005.
- Brasil (2006). Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo educacional*. Brasília: INEP.
- Brasil (2006). Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/>. Acesso em 2014.
- Brasil (2007). Ministério da Educação. Decreto n.º 6302, de 12 de dezembro. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília.
- Brasil (2010). *Guia de livros didáticos: 1.ª a 4.ª série: PNLD 2010: História*. – Brasília: MEC/SEF.
- Brasil (2016). Decreto n.º 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>.
- Brasil (2017). DECRETO N.º 9.099, de 18 de julho 2017. Revoga o decreto n.º 7.084 e dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Palácio do Planalto Presidência da República, Brasília, DF, 18 jul. 2017. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017_785224-publicacaooriginal-153392-pe.html.
- Braverman, H. (1977). *Trabalho e capital monopolista: A degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Brito, A. (2006). Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho & Marlene Araújo de Carvalho (Org.). *Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados* (Maria Adriana Verissimo Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (1991). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruschini, C. (1978). Mulher e trabalho: engenheiras, enfermeiras e professoras. *Cadernos de Pesquisa*, 27, 3-18.
- Brydon, D; Helen T. (1993). *Decolonizing Fictions*. Sidney: Dangaroo Press.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Routledge.
- Bryman, A. (1992). Quantitative and qualitative: further reflections on their integration. In J. Brannen (ed.), *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative* (pp, 57-80). Aldershot: Avebury.
- Buarque, H. (1999). *Aurélio século XXI: O dicionário da Língua Portuguesa* (3 ed.) Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bulgarelli, R. (2008). Diversidade cultural. Disponível em: www.unicrio.org.br/Textos/dialogo/reinaldo_s_bulgarelli.htm. Acesso em: 8 de setembro de 2014.
- Bullock, R., Little, M., & Milham, S. (1992). The relationships between quantitative and qualitative approaches in social policy research. In J. Brannen (Ed.), *Mixing methods: Qualitative and quantitative research* (pp.81-99). Aldershot: Avebury.
- Caetano, A. (1997). Dilemas dos professores. In: M. T. Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente* (pp.191-221). Porto: Porto Editora.
- Caimi, F., Machado, I., & Piehl, A. (1999). (Org.). *O livro didático e o currículo de história em transição*. Passo Fundo: Ediupf.
- Câmara, J. (2000). Rethinking education towards change and world diversity. In: International Council on Education for Teaching. *Teacher Education in the New Millennium: the quest for essence* (Vol. 1) (pp.310-318) Windhoek: Icet.
- Campbell, T. (1921). *The Jesuits, 1534-1921: A History of the Society of Jesus from its Foundation to the Present Time (1921)*. Whitefish, Montana: Kessinger Publishing, LLC.
- Canclini, N. (2008). *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP.
- Candau, V. & Anhorn, C. (2000). A questão da didática e a perspectiva multicultural: Uma articulação necessária. Trabalho apresentado na 23.ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu.
- Candau, V. & Koff, A. (2006). Conversas com... sobre a didática e perspectiva multi/intercultural. *Educação e Sociedade*, 27(95), 471-493.
- Candau, V. & Moreira, A. (2003). Educação escolar e cultura(s): Construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 156-168.
- Candau, V. (1995). Educação escolar e cultura(s). *Tecnologia Educacional*, 22(125), 23-28.
- Candau, V. (1997). A Didática e a formação de educadores. Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: V. M. Candau. (Org.). *Atas do Seminário "A Didática em questão"* (15 ed.), Departamento de Educação da PUC/RJ. Petrópolis: Vozes.
- Candau, V. (1998). *Magistério: Construção cotidiana* (2 ed.) Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes.
- Canen A. & Canen A.G. (2005). Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. *Currículo sem fronteiras*, 5(2), 40-49.
- Canen, A. (1995). Teacher education in an intercultural perspective: A parallel between Brazil and the UK. *Compare*, 23(3), 227-237.
- Canen, A. (1996). *Teacher education and competence in an intercultural perspective: Some reflections in Brazil and the UK*. (Doutoramento), Department of Education, University of Glasgow, Glasgow.

- Canen, A. (1997a). Formação de professores e diversidade cultural. In: Vera M. Candau (Org.). *Magistério: Construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- Canen, A. (1997b). Competência pedagógica e pluralidade cultural: Eixo na formação de professores? *Cadernos de Pesquisa*, 102, 89-107.
- Caracini, M. (Org.) (2003). *Identidade e discursos: (Des)construindo subjetividades*. Campinas: UNICAM.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia Investigação–Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr-Saunders, A. & Wilson, P. (1933). *The professions*. Oxford: Clarendon Press.
- Carvalho, M. (2012). A construção das identidades no espaço escolar. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*, 20(1), 209-227.
- Castells, M. (1999). *O poder da identidade* (Klauss Brandini Gerhardt, Trans.). São Paulo: Paz e Terra.
- Castells, M. (2000). *O Poder e a identidade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Castells, M. (2005). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura* (Vol. 3). Madrid: Ed. Alianza.
- Castro, P., Tucunduva, C., & Arns, E. (2008). A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *ATHENA, Revista Científica de Educação*, 10(10), 49-62.
- Castro-Gómez, S. (2005). Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: Lander, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciencias sociales*. Buenos Aires: Consejo Latino-americano de Ciencias Sociales/CLACSO.
- Chapoulie, J. (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnelles. *Revue Française de Sociologie*, XIV (1), 86-114.
- Chartier, R. (1990). *A história cultural: Entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.
- Ciampa, A. (1984). Identidade. In: S. T. S Lanes & W. Codo (Orgs.). *Psicologia social: O homem em movimento* (pp.58-75). São Paulo: Brasiliense.
- Ciampa, A. (1987). *A história do Severino e a história da Severina: Um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Ciampa, A. (1990). *A história do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Cifuentes, A. (2004). *Reseñas del trópico húmedo*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- CNTE. (2013). Entrevista: Educação e diversidade, direito e ação afirmativa. *Retratos da escola. Brasília*, 7(13), 231-252.
- Coll, C. (1996). *Psicologia e Currículo: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática.
- Collins, R. (1979). *The Credential society: an historical sociology of education and stratification*. New York: Academic.
- Correa, A. & Lima, N. (2007). *Projeto de Pesquisa: SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO MARANHÃO: Reflexões e Perspectivas da Transmissão da Cultura Sociológica para Jovens*. São Luís: PIBIC/FAPEMA.
- Correia, J. (1991). Mudança educacional e formação: Venturas e desventuras do processo social da produção da identidade profissional dos professores. *Inovação*, 4(1), 149-165.
- Costa Filho, O. (1979). *Folclore brasileiro – Maranhão*. Rio de Janeiro: Salamandra.

- Costa, J. (1998). *La esquemática: visualizar la información*. Barcelona: Paidós.
- Costa, M. (1995). *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina.
- Costa, M. (1998). Currículo e política cultural. In: Costa, M. V. (Org.). *O currículo nos limites do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Costa, M., Silveira, R., & Sommer, L. (2003). Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 36-61.
- Creswell, J. (2013). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4 ed.). London: SAGE Publications, Inc.
- Cruz, F. (2008). Os processos comunicativos, a formação de estereótipos e o fracasso escolar em matemática: A interpretação da teoria das representações sociais. In: M. M. S. Forster, & M. Broilo, *Licenciaturas, escolas e conhecimento*. São Paulo/Araraquara: Junqueira & Marin Editores.
- Cruz, T. (2014). Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças. *Educação em Revista*, 30(1), 157-188.
- Cuche, D. (1999). *A noção de cultura nas ciências sociais*. São Paulo: EDUSC.
- Cury, C. (1991). Alguns apontamentos em torno da expansão e qualidade do ensino médio no Brasil. In: MEC/SENEB/PNUD: *Ensino médio como educação básica* (Cadernos Seneb, 4). São Paulo: Cortez / Brasília: Seneb.
- Dalben, A. (1992). *Trabalho escolar e conselho de classe*. Campinas: Papyrus.
- Day, C. (2006). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Delgado, J., & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Delgado, L. (2006). *História oral: Memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Delors, J. (2002). Educação, um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC/UNESCO.
- DelPrette, A. & DelPrette, Z. (2003). Assertividade, sistema de crenças e identidade social. *Psicologia em Revista*, 9(13), 125-136.
- Demo, P. (2004). *Ser Professor é cuidar que o aluno aprenda*. Porto Alegre: Mediação.
- Derrida, J. (1987). *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva.
- Deschamps, J-C. & Moliner, P.(2009). *A identidade em Psicologia Social. Dos processos identitários às representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Devez Valdez, E. (1996). El concepto de identidad en las ciencias humanas y en la política. *Textos de História* 4(1), 181-190.
- Doise, W., Deschamps, J. & Mugny, G. (1980). *Psicologia social experimental*. Lisboa: Moraes Editores.
- Doudou, D. (2008). A diversidade é nossa força. Disponível em: www.orusint.org/revue/article.php3?id_article=78.
- Dourado, L. (2010). Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: Questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educação & Sociedade*, 31(112), 677-705
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, 24, 213 - 225.

- Duarte, U. (2020). *Integração e inclusão escolar de alunos cabo-verdianos no 1ºCEB: estudo de caso num agrupamento de escolas da Amadora*. (Mestrado), Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades pessoais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubet, F. (2014). *Injustiças: a experiência das desigualdades no trabalho*. Florianópolis: UFSC.
- Durham, E. (1983). *Cultura e Ideologia*. São Paulo: Mimeo.
- Durkheim, E. (1952). *Educação e sociologia* (3 ed.). São Paulo: Melhoramentos.
- Durkheim, E. (1978). *Educação e Sociologia* (Lourenço Filho, Trans. 7 ed.). São Paulo: Melhoramentos.
- Durkheim, E. (2002). *As regras do método sociológico* (Paulo Neves, Trans. 3 ed.). São Paulo: Martin Fontes.
- Duschatzky, S. & Skliar, C. (2001). "O nome dos outros". Narrando a alteridade na cultura e na educação". In: Larrosa, J.; Skliar, C. (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas das diferenças* (pp.119-138.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Eggleston, J. (1993). Educating teachers to combat inequality. In: G. K. Verma (Org.), *Inequality and teacher education: An international perspective*. Londres: The Falmer Press.
- Eisner, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley: McCutchan.
- Elias, N. (1989). *O processo civilizacional* (Vol. I 1 ed. 1939). Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Epstein, I. (1993). *Gramática do poder*. São Paulo: Ática.
- Erickson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise* (Álvaro Cabral, Trans. 2.ª ed.). Rio de Janeiro: Guanabara.
- Escosteguy, A. (1999). Estudos Culturais: uma introdução. In R. Johnson, A. C. Escosteguy, N. Schulman & T. T. Silva (Orgs.). *O que é, afinal, os estudos culturais?* Belo Horizonte: Atlântica.
- Escosteguy, A. (2001). *Cartografia dos estudos culturais: Uma versão latino-americana*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Escosteguy, A. (2001). Os estudos culturais. In: Hohlfeldt, A., Martino, L., & França, V. (orgs.). *Teoria da comunicação: conceitos, escolas e tendências*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Escosteguy, A. (2003). Os Estudos Culturais. *Revista Cartografias*. Disponível em: http://www.purs.br/famecos/pos/cartografias/artigos/estudos_ana.pdf.
- Fanon, F. (1952), *Peauxnoire, masques blancs*. Paris: Seuil.
- Fanon, F. (1961), *Lesdamnés de la terre*. Paris: La Découverte.
- Fanon, F. (2005). *Os condenados da terra* (Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães, Trans.) Juiz de Fora/MG: Editora UFJF.
- Fantini, M. (2004). Águas turvas, identidades quebradas: Hibridismo, heterogeneidade, mestiçagem & outras misturas. In: Abdala Jr. (Org.). *Margens da cultura: Mestiçagem, hibridismo e outras misturas*. São Paulo: Boitempo.
- Fausto, B. (1977). *Trabalho urbano e conflito social: 1890-1920*. São Paulo: Difel.
- Fava, C. (2004). *Sexualidade como tema transversal nas escolas: da teoria à prática*. (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em Educação. *Noesis*, (18), 64-66.
- Fernandes, F. (1976). *Sociologia numa era de revolução social*. Rio de Janeiro: Zahar.

- Fernandes, M. (2000). O currículo na Pós-modernidade: Dimensões a reconceptualizar. *Revista de Educação*, 9(1), 27-38.
- Fernández, A. (1991). *A inteligência aprisionada: abordagem clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fernando P.(1944). *Poesias de Álvaro de Campos*. Lisboa: Ática.
- Ferrarezi Jr., C. (2003). *A especialização dos sentidos: palavra, contexto e cenário*. Mimeo.
- Ferreira, A. (1975). *Novo dicionário da língua portuguesa* (5 ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ferreira, A. (1999). *Novo Aurélio Século XXI: O dicionário da língua portuguesa* (3 ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140.
- Fichte, J. (1985). *Discursos a la nación alemana* (Maria Jesús Varela y Luis A. Acosta, Trans.). Madrid: Editorial Tecnos, S.A.
- Fleuri, M. (2003). *Educação Intercultural: Mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP & A editora.
- Fleuri, R. & Costa, M. (2001). *Travessia: questões e perspectivas da pesquisa em educação popular*. Ijuí: Unijuí.
- Fleuri, R., Gauthier, J., & Grando, B. (eds.). (2001). *Uma pesquisa sóciopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área de educação*. Florianópolis: UFSC/NUP/CED.
- Fonseca, A. (2006). *Atitudes dos Reclusos Lusos e Ciganos face ao ensino recorrente*. (Mestrado), Universidade Aberta, Lisboa. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2075/1/Atitudes%20dos%20reclusos%20lusos%20e%20ciganos%20face%20ao%20ensino%20recorrente.pdf>.
- Fonseca, A. (2017). *A leitura na prisão: contributos para a educação em cidadania*. (Mestrado), Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Universidade do Porto, Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/108065/2/222962.pdf>.
- Fonseca, J. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC.
- Fonseca, S. (2003). *Didática e prática de ensino de História*. Campinas, SP: Papirus.
- Forquin, J-C. (2000). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Forquin, J-C. (2000). O currículo: entre o relativismo e o universalismo. *Educação e sociedade*, 21(73), 47-70.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Fortin, M-F. (2003). Métodos de amostragem. In M-F. Fortin, *O processo de investigação da concepção à realização* (Cap.15, pp.201-214). Loures: Lusociência.
- Foucault, M. (1984). *A história da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Geral.
- Foucault, M. (2001). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola
- Franco, M. (1997). O que é análise de conteúdo. In: E. C. B. M. Sousa (Org.). *Avaliação de currículos e de programas: Leituras complementares*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Frankenberg, R & Mani, I. (1993). Crosscurrents, Crostalk: Race, "Postcoloniality" and Politicsoflocation. *Cultural Studies*, 7(2), 292-310.
- Fraser, N. (2001). Da distribuição eo reconhecimento? Dilemas de justiça na era pós-socialista. In: Souza, J. (Org.). *Democracia hoje*. Brasília: UNB.

- Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn: Theory, prophesy and policy*. Cambridge: Polity Press.
- Freidson, E. (1996). Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 11(31), 141-155.
- Freidson, E. (1998). A divisão do trabalho como interação social. In: E. Freidson, *Renascimento do profissionalismo* (pp.169-170). São Paulo: Edusp.
- Freire, A. (Org.). (2004). *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P.(1983). *Educação e mudança* (11 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P.(1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (14 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P.(1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P.(1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (39 ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P.(1997). *Pedagogia do Oprimido* (24 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P.(1999). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P.(2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P.(2000). *Política e educação: Ensaio* (4 ed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, P.(2003). *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* (2 ed.). São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P.(2003). *Educação e Atualidade Brasileira* (3 ed.). São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Freire, P.(2005). *Pedagogia do Oprimido* (49 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitag, M. (2004). *Gênero e sexualidade nas diretrizes curriculares para a educação brasileira*. (Mestrado), Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.
- Freitas, L. (1995). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas – São Paulo: Papirus.
- Frigotto, E. (1999). *Construção curricular e demarcação discursiva: gênese e a afirmação da proposta da escola cidadã em Porto Alegre*. (Doutoramento), Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Frota-Pessoa, O. (1996). Raça e eugenia. In: L. M. Schwarcz & R. S. Queiroz (Orgs.), *Raça e diversidade*. São Paulo: Edusp, Estação Ciência.
- Gadotti, M. (1994). Pressupostos do projeto pedagógico. In *Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Cadernos Educação Básica - O projeto pedagógico da escola. Atualidades pedagógicas*. Brasília: MEC/FNUAP.
- Gadotti, M. (1996). *História das Ideias Pedagógicas* (8 ed.). Brasília: Editora Ática.
- Gauthier, C., Martineau, S., Desiens, J., Malo, A., & Simard, D. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Germano, J. (2008). A produção simbólica da inferioridade. In: Wilma da Nazaré Baía Coelho, *A cor ausente*. Belo Horizonte: Mazza.

- Germano, J., Silva, T., & Costa, J. (2010). Saberes ausentes: colonialismo e injustiça cognitiva. *Revista Eletrônica Inter-Legere*, 7(2010), 168-179.
- Ghedin, E. (2002). Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Pimenta, S. G. & Ghedin, E. L. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (3 ed.). São Paulo: Cortez.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Berkeley: University of California Press.
- Giddens, A. (1995). *Transformações da Intimidade. Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Editora Zahar.
- Giesta, N. (2010). *Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente*. Araraquara: JM Editora.
- Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Giorgis, L. (1993). *El "hombre" en las fronteras de la "identidad"*. Córdoba, Argentina: Mimeo.
- Girard, A., & Gentil, G. (1983). *Cultural development: Experiences and policies* (2 ed.). Paris: UNESCO.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1998). Por uma pedagogia crítica da representação. In: T. T. Silva & A. F. B. Moreira (Orgs.). *Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais* (2 ed.). Petrópolis: Vozes.
- Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação: Para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes.
- Giroux, H. (1995). Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: T. T. Silva (Org.). *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos Estudos Culturais em educação* (3 ed.) (pp.85-103). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Godoy, A. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20-29.
- Goethe, J. (2006). *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister* (Nicolino Simone Neto, Trans.). São Paulo: Editora 34.
- Goffman, E. (1985). *As representações do eu na vida cotidiana* (Maria Célia SantosRaposo, Trans. 8 ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Gomes, C. (1994). *A educação em perspectiva sociológica* (3 ed.). São Paulo: EPU.
- Gomes, M. (1999). Ratio Studiorum dos Jesuítas. Carisma, Inovação, Atualidade. Ratio Studiorum da Companhia de Jesus (1599–1999). *Revista Portuguesa de Filosofia*, TomoLV(3). 219-227.
- Gomes, N. (1985). A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In Petronilha Beatriz Gonçalves Silva & Lucia Maria de Assunção (org.). *O pensamento negro em educação: expressões do movimento negro*. São Carlos: UFSCar.
- Gomes, N. (1985). Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: Eliane Cavalleiro (Org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola* (pp.83-95). São Paulo: Selo Negro.
- Gomes, N. (2002). Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: Reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural. *Revista Brasileira de Educação*, (21), 40-51.
- Gomes, N. (2003). Educação e diversidade étnico-cultural. In: SEMTEC. *Diversidade na educação: Reflexões e experiências* (pp.67-76). Brasília: Programa Diversidade na Universidade.
- Gomes, N. (2003). Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e pesquisa*, 29(1), 167-182.
- Gomes, N. (2007). Diversidade e Currículo. In: Brasil. *Indagações sobre o currículo do ensino fundamental* (17 ed.) (pp.17-47). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

- Gonçalves, L. & Silva, P.(2003). Multiculturalismo e educação: Do protesto de rua a propostas políticas. *Educação e Pesquisa*, 29(1),109-123.
- Gonzalez, W. (2000). *Educação e descontentamento do mundo: contribuições de Max Weber para a Sociologia da Educação*.(Doutoramento), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Goodson, I. (2001). *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Gouveia, T. (1993). *Repensando alguns conceitos: Sujeitos, representação social e identidade coletiva*. (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Gramsci, A. (1975). *Quadernidel carcere*. Turim: Einaudi.
- Gramsci, A. (1978). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Greene, J., Caracelli, V., & Graham, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Guarnieri, M. (2000). O início na carreira docente: Pistas para o estudo do trabalho do professor. In Maria Regina Guarnieri (Ed.). *Aprendendo a ensinar: O caminho nada suave da docência* (pp.5-24) Campinas: Autores Associados.
- Gusmão, N. (2003). Os desafios da diversidade na escola. In: Neusa Maria Mendes Gusmão. (Org.). *Diversidade, cultura e educação: Olhares cruzados* (pp.83-105). São Paulo: Biruta.
- Halbwachs, M. (2004). *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro.
- Hall, S. (1987). Minimal selves. In L. Appignanesi (Ed.), *The Real Me: Postmodernism and the Question of Identity*. Londres: Institute for Contemporary Arts.
- Hall, S. (1992). The Question of Cultural Identity. In S. Hall, D. Held & T. McGrew(eds.), *Modernity and its Futures* (pp.273-316). Cambridge: Polity Press/ Open University Press.
- Hall, S. (1996). Identidade cultural e diáspora, *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, (24), 68-75.
- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, 22(2), 15-46.
- Hall, S. (1998). *A identidade cultural na pós-modernidade* (Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro, Trans. 2 ed.). Rio de Janeiro: DP&A
- Hall, S. (1999). *A identidade cultural na pós-modernidade* (3 ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Hall, S. (2000). *A identidade cultural na pós-modernidade* (4 ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Hall, S. (2001). *A Identidade cultural na pós-modernidade* (Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro, Trans. 5 ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Hall, S. (2002). *A identidade cultural na pós-modernidade* (Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro, Trans. 7 ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hall, S. (2003). Estudos culturais e seu legado teórico. In: S. Hall, & L. Sovik (Orgs.). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais* (pp.199-218). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11 ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Hall, S. (2009). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*(Adelaine La Guardia Resende, Trans.). Belo Horizonte: Editora UFMG.

- Hall, S., Hobson, D., Lowe, D., Willis, P.(1980). (Orgs.). *Culture, media, language*. Londres/Nova Iorque: Routledge/CCCS.
- Halliday, T. (1995). Lawyers as institutional contractors: Constructing markets, states, civil society, and community. *American Bar Foundation Working Paper Series*, Chicago.
- Hanashiro, D. & Carvalho, S. (2005). Diversidade cultural: Panorama atual e reflexões para a realidade brasileira. *REAd - Revista Eletrônica de Administração*, 11(5), 1-21.
- Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity: Na enquiry into the origins of cultural change*. Oxford: Blackwell.
- Harvey, D. (1992). *A condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Ed. Loyola.
- Haug, M. (1972). Deprofessionalization: an alternative hypothesis for the future. *Sociological Review Monograph*, 20(S1), 195-211.
- Hegel, G. (2011). A Ciência da Lógica, Parte I: A lógica objetiva, Livro II: A doutrina da essência, Seção I: A essência como reflexão em si mesma, Capítulo II: As essencialidades ou as determinações da reflexão, B. A diferença, 2. A Diversidade. (Paulo Roberto Konzen, Trans.). *Revista Opinião Filosófica*, 1(2), 119-125.
- Herder, J. (1959). *Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad*. Buenos Aires: Losada.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P., (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial MacGraw Hill.
- Hernández, S., & Mendoza, C. (2008). *El matrimonio cuantitativo-cualitativo: el paradigma mixto*. Artigo apresentado no 6 Congreso de Investigación en Sexología, Villahermosa, Tabasco.
- Herráiz, M. (1999). La ratio studiourum de 1599: un sistema educativo singular. *Revista de educación*, (319), 117-134.
- Hobsbawm, E. (1995). *Era dos extremos – O breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Hoggart, R. (1957). *The Uses of Literacy. Aspects of working-class life, with special reference to publications and entertainments*, London: Chatto and Windus.
- Holanda, A. (2001). *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Hollanda, H., & Sovik, L. (2005). O papa negro dos estudos culturais. Entrevista de Stuart Hall. *Jornal do Brasil, Caderno "Idéias"*, 3 de janeiro, p.3.
- Honneth, A. (2003). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34.
- Houssaye, J. (1995). Une illusion pédagogique? *Cahiers Pédagogiques*, (334), 28-31.
- Iber, C. (1990). *Metaphysik absoluter Relationalität. Eine Studie zu den beiden ersten Kapiteln von Hegels Wesenslogik* [Metafísica da relacionalidade absoluta. Um estudo sobre os primeiros capítulos da lógica da essência de Hegel]. Berlim/Nova Iorque: Walter de Gruyter.
- Imbert, F. (2003). *Para uma práxis pedagógica*. Brasília, DF: Plano.
- Jameson, F. (1994). Sobre os 'Estudos de Cultura' (John Manuel Monteiro e Otacílio Nunes, Trans.). *Novos Estudos CEBRAP*, (39), 11-48.
- Jameson, F. (1997). *Pós-modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática.
- Jodelet, D. (2004). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Kant, I. (1996). *Sobre a pedagogia* (Francisco Cock Fontanella, Trans.). Piracicaba: UNIMEP.

- Kant, I. (2001). *Crítica da Razão Pura* (Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão, Trans. 5 ed.). Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kant, I. (2002). *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos* (Artur Morão, Trans.). Lisboa: Edições 70.
- Karling, A. (1991). *A didática necessária*. São Paulo: IBRASA.
- Kellner, D. (2001). *A cultura da mídia: Estudos culturais, identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru: EDUSC.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kiyindou, A. (2007). Diversidade cultural. In *Desafios de Palavras: Enfoques Multiculturais*. Tunis: C & F édition. Disponível em: www.vecam.org/article601.html.
- Klein, L. (2002). *Actualidad de la pedagogia jesuítá: Colección Pedagogia Ignaciana*, México: Instituto Tecnológico y de estudios.
- Kolvenbach, P. (1998). El Compromiso de la Compañía de Jesús en el Sector de la Educación. Disponível em <http://eduignaciana.tripod.com/docum/compromiso.pdf>.
- Kosik, K. (1995). *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Kristeva, J. (1969). *Introdução à semiótica*. (Lúcia Helena França Ferraz, Trans. 3 ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Lacey, C. (1977). *The Socialization of teachers*. London: Methuen.
- Lahire, B. (2002). Reprodução ou prolongamentos críticos?. *Educação e Sociedade*, XXIII(78), 37-55.
- Laraia, R. (2001). *Cultura: um conceito antropológico* (14 ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Larrain, J. (2000). *Identity and Modernity in Latin América*. Cambridge: Polity Press.
- Larrain, J. (2003). El concepto de identidad. *Revista Famecos*, I(21), 21-48.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28.
- Larson, M. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. Los Angeles: University of California Press.
- Leite, S. (1940). *Luiz Figueira. A sua vida heroica e a sua obra Literária*. Lisboa: Agência Geral das Colónias.
- Leite, S. (1965). *Suma história da Companhia de Jesus no Brasil (assistência de Portugal): 1549-1760*. Lisboa: Junta de Investigação Ultramar.
- Libâneo, J. (2004). *Organização e gestão escolar: Teoria e prática* (5 ed.). Goiânia: Editora Alternativa.
- Libâneo, J., Oliveira, J., & Toschi, M. (2006). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização* (7 ed.). São Paulo: Cortez.
- Lima, M. (1987). *Inquérito Sociológico: Problemas de Metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lindsey, R., Robins, L., & Terrell, R. (2003). *Cultural proficiency: A manual for school leaders*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lipiansky, E. (1998). L'identité personnelle. In: J. C. R. Borbalan (Coord.), *L'identité, l'individu, le groupe, la société*. Paris: Sciences Humaines.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação: A construção de identidades docentes*. Lisboa: IIE.

- Lopes, M. (1993). *A identidade docente: contribuindo para a sua compreensão*. (Trabalho de Síntese para Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.
- Louro, G. (1999). (Org.). *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, G. L. (1995). Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In Alfredo Veiga-Neto (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina.
- Lück, H. (2001). *A escola participativa: O trabalho do gestor escolar* (5 ed.). São Paulo.
- Luckesi, C. (1993). *Filosofia da educação coleção magistério 2.º grau* (21 ed.). São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. (2000). O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?. *Revista Pátio*, III(12).
- Lüdicke, M. & Mediano, Z. (1982). *Avaliação na escola de 1.º Grau: Uma análise sociológica*. Campinas: Papirus.
- Lüdicke, M. (1998). O CNE e as novas propostas para a formação de professores: uma visão de dentro. In: W. C. da Silva (Org.). *Formação de professores da educação: O novo contexto legal e os labirintos do real*(35-48). Niterói: UFF.
- Lüdicke, M. (1999). A profissionalização do magistério vista em duas perspectivas. *Educação Brasileira*, 21(42), 239-253.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Lda.
- Macedo, R. (2013). Atos de currículo: uma incessante atividade etnometódica e fonte da análise de práticas curriculares. *Curriculos sem Fronteiras*, 13(3), 427-435.
- Machado, C. (1987). O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: Levantamento preliminar. *Revista da Faculdade de Educação*, 13(1), 115-142.
- Machado, M. & Rodrigues, M. (2013). Educação de jovens e adultos: Relação educação e trabalho. *Retratos da Escola / Revista Semestral da Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação*, 7(13), 373-385.
- Mamberti, S. (2005). Políticas públicas: Cultura e diversidade. In: A. H. Lopes, & L. Calabre (Orgs.). *Diversidade Cultural Brasileira*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa.
- Mandela, N. (1997). *Longa caminhada para a liberdade*. Londres: Editor Little, Brown Book Group.
- Maranhão, Governo do Estado (2007). *Escola Digna: caderno de orientações pedagógicas - História como componente curricular*. São Luís: Secretaria de Estado da Educação.
- Maranhão, Governo do Estado (2017). *Escola Digna: caderno de orientações pedagógicas - Sociologia como componente curricular*. São Luís: Secretaria de Estado da Educação.
- Marcon, F. (2011). Estudos pós-coloniais em reflexão. Disponível em: www.nuer.ufsc.br.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (1990). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.
- Marín, J. (2003). Globalización, diversidad cultural y práctica educativa. *Revista Diálogo Educativo*, 4(8), 11-32.
- Marques, C. (2008). *Dicionário histórico-geográfico da Província do Maranhão [1970]* (3 ed.). São Luís: Academia Maranhense de Letras.
- Marques, M. (1990). Projeto pedagógico: A marca da escola. *Revista Educação & Contexto*, 2(18), 21-32.
- Martin-Barbero, J. (2005). *Ofício de cartógrafo: Travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. São Paulo: Loyola.

- Martinez, A. (2005). Inclusão escolar: Desafios para o psicólogo. In: A. M. Martinez (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social: Novos discursos, novas práticas*. Campinas: Editora Alínea.
- Martinez, J. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Martins, A. (2000). *São Luís: Fundamentos do Patrimônio Cultural – século XVII, XVIII e XIX*. São Luís: SAN LUIZ.
- Martins, E. (2004). Desigualdade e Identidade no Discurso da Diversidade. A Educação Intercultural como uma Pedagogia de “Baixa Densidade”. In Manuel Ferreira Patrício (org.) (2002), *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*. (pp.175 – 190). Porto Editora, Porto.
- Martins, M. (2010). “A mobilização infinita numa sociedade de meios sem fim”. In Álvares, C. & Damásio, M. (Org.). *Teorias e práticas dos média. Situando o local no global*. pp. 267-279. Lisboa: Edições Lusófonas.
- Martins, M. L. (2015). Os Estudos Culturais como novas Humanidades in Revista Lusófona de Estudos Culturais, vol. 3, n. 1, 2015, pp. 341 – 361.
- Marx, K. (1980). *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Marx, K. (1994). *O capital: crítica da economia política*, (Vol. 1, 14 ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Mattelart, A. & Neveu, E. (2004). *Introdução aos Estudos Culturais* (Marcos Marcionilo, Trans.). São Paulo: Parábola Editorial.
- Mattelart, A. (2004). *Introdução aos Estudos Culturais*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Mattos, L. (1958). *Primórdios da Educação no Brasil: o período heroico (1549-1570)*. Rio de Janeiro: Aurora.
- McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez.
- McLaren, P.(2000). *Multiculturalismo crítico*. Bebel Orofino Schaefer (3 ed.). São Paulo Cortez: Instituto Paulo Freire.
- Mead, G. (1972). *Mind, self and society: From the stand point of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meinerz, C. (2001). *História viva: a história que cada um constrói*. Porto Alegre: Mediação.
- Meireles, M. (2001). *História do Maranhão*. São Paulo: Siciliano.
- Mello, R. (2000). *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Mello, S. & Freire, M. (1986). Relatos da (Com)vivência: Crianças e Mulheres da Vila Helena nas Famílias e na Escola. *Caderno de Pesquisa*, (56), 82-105.
- Memmi, A. (1965). *The Colonizer and the Colonized*. Boston: Beacon Press.
- Mendonça, N. (2008). *Pedagogia da humanização: a pedagogia humanista de Paulo Freire*. São Paulo: Paulus.
- Menegolla, M. & Sant’anna, I. (2002). *Por que planejar, como planejar?: currículo-área-aula* (11ed.). Petrópolis: Vozes.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, (55), 59-72.
- Mercer, K. (1990). Welcome to the jungle. In J. Rutherford (Org.), *Identity*. Londres: Lawrence and Wishart.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mignolo, W. (1995). *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, territoriality and colonization*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

- Miranda, M. (2009). *Código Pedagógico dos Jesuítas. Ratio Studiorum da Companhia de Jesus [1599] Regime Escolar e Curriculum de Estudos*. Lisboa: Esfera do Caos.
- Modood, T., Berthoud, R., Lakey, J., Nazroo, J., Smith, P., Virdee, S., & Beishon, S. (1997). *Ethnic minorities in Britain: Diversity and disadvantage*. Londres: Policy Studies Institute.
- Moisés, J. (2001). *Uma nova política para o cinema brasileiro*. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura do Brasil.
- Monteiro, M. (2009). A Fundação de Colégios e o Esforço Missionário dos Jesuítas. *Colóquio Internacional 450 anos de Modernidade Educativa*. Évora: Universidade de Évora. Disponível em: www.450anos.uevora.pt.
- Moreira, A. & Candau, V. (2003). Educação escolar e cultura(s): _construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 156-170.
- Moreira, A. & Silva, T. (1992). (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade* (3 ed.) São Paulo: Cortez.
- Moreira, A. (1995). O currículo como política cultural e a formação docente. In T. T. Silva, & A. F. Moreira (Orgs.), *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes.
- Moreira, A. (1997). *Currículo: Questões atuais*. Campinas – São Paulo: Papirus.
- Moreira, A. (1999). *Currículo: Políticas e práticas*. Campinas: Papirus.
- Moreno, M. (1998). *Temas transversais em educação: Bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez / Brasília: UNESCO.
- Morin, E. (2002). *O método 5. A humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina.
- Moscovici, S. (2010). *Representações sociais: Investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.
- Motta, C. (1997). Administração e participação: reflexões para a educação. In R. Fischmann (Org.), *Escolas brasileiras: temas e estudos*. São Paulo: Atlas.
- Murteira, M. (2004). *O que é Economia do Conhecimento*. Lisboa: Quimera.
- Nóvoa, A. (1996). As ciências da educação e os processos de mudanças. In S. G. Pimenta (Org.), *Pedagogia, ciências da educação?*. São Paulo: Cortez.
- Nunes, J. (2012). Teoria crítica, cultura e ciência: o(s) espaço(s) e o(s) conhecimento(s) da globalização. In Boaventura de Sousa Santos (org.), *Globalização: fatalidade ou utopia?* (pp.299-338) Porto: Edições Afrontamento.
- Nussbaumer, G. (2007). *Teorias e políticas da cultura*. Salvador: EDUFBA.
- OCDE, (2019). Resultados do TALIS 2018. Disponível em: http://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_PRT_Vol_II_PRT.pdf.
- Oliveira, D. (1997). *Gestão democrática da educação: Desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, P.(2004). *Introdução à sociologia*. São Paulo: Ática.
- Oliveira, R. (2017). Diversidade Cultural: A Importância das Diversas Culturas no Ensino-Aprendizagem, no Desenvolvimento da Cidadania e na Preservação de Valores Éticos e Morais. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 2(1), 376-403.
- Onwuegbuzie, A. (2000). On Becoming a Bi-researcher: The Importance of Combining Quantitative and quakitative Research Methodologies. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Advancement of Educational Research (AAER), Ponte Vedra, Florida.

- Pacheco, J. (1996). *O impacto da reforma curricular no pensamento e na nação do professor*. (Relatório de investigação), Universidade do Minho, Braga.
- Paro, V. (1996). *Eleição de diretores: A escola pública experimenta a democracia*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Paro, V. (1998). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática.
- Paro, V. (1999). O conselho de escola na democratização da gestão escolar. In M. A. V. Bicudo & C. A. Silva Jr. (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: Organização da escola e do trabalho pedagógico*. São Paulo: UNESP.
- Paro, V. (2001). *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã.
- Parré, S. (2001). *Aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na área de orientação sexual no ensino fundamental: um diagnóstico*. (Mestrado), Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo.
- Parsons, T. (1964). *The social system*. Nova Iorque: Free Press.
- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*. Porto: Asa Editora.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*, Madrid: Muralla.
- Perrenoud, P.(2000). *Pedagogia diferenciada: Das intenções às ações*. Porto Alegre: Artemed.
- Piaget, J. (1974). *Aprendizagem e Conhecimento*. São Paulo: Freitas Bastos.
- Piero, I. (2008). *Ratio Studiorum. Educação e Ciência nos séculos XVI e XVII: Matemática nos Colégios e na vida. Programa de Pós-graduação em Educação*. (Mestrado), Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo.
- Piletti, C. & Piletti, N. (2013). *História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire* (1 ed.). São Paulo: Contexto.
- Piletti, N & Praxedes, W. (2010). *Sociologia da Educação: do positivismo aos Estudos Culturais*. São Paulo: Ática.
- Pimenta, S. & Anastasiou, G. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. (1996). Formação de Professores: Saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, 22(2), 72-89.
- Pimenta, S. (2006). Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*(4 ed.). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. (2011). *Estágio e docência* (6 ed.). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. (Org.). (1999). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?*. New York: Peter Lang.
- Pinsky, J. & Pinsky, C. (2010). O que e como ensinar: por uma história prazerosa e consequente. In: Karnal, L. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*(6 ed.) São Paulo: Contexto.
- Pinto, J. (2002). O ensino médio. In R. P.Oliveira, & T. Adrião (Org.), *Organização do ensino no Brasil: Níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã.
- Pollack, M. (1989). Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, 2(3), 3-15.
- Pollak, M. (1992). Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, 5(10), 200-212.
- Poulantzas, N. (1975). *As classes sociais no capitalismo de hoje*. Rio de Janeiro: Zahar.

- Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento em América Latina. In Castro-Gómez, S., Guardiola-Rivera, O., & Millán, B. C. (eds). *Pensar (en) los intersticios: teoría y práctica de la crítica pós-colonial*. Bogotá: CEJA.
- Quintaneiro, T., Barbosa, M., & Oliveira, M. (2003). *Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber* (2 ed.). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Porto: Gradiva.
- Rabot, J.-M. (2008). O Estado-nação perante o multiculturalismo: reflexões e propostas. In Linares Rodrigues, V. & Lucas Marín, A. (eds.). *Organizaciones iberoamericanas ante los retos de la globalización y la multiculturalidad*, Madrid, Ediciones AISO (Asociación Iberoamericana de Sociología de las Organizaciones). Pp. 275-292.
- Rabot, J.-M. (2015). L'imaginaire et la reliance dans la sociologie de Durkheim. *Sociétés*, 127, 25-40.
- Raymond, G. (1998). *Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuitas*. (Mestrado), Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Rego, T. (2012). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Reis, J. (1999). *Folclore maranhense*. São Luís: Informes.
- Revista Nova Escola (2018). Políticas públicas: O que esperar de Jair Bolsonaro na Educação? Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12973/o-que-esperar-de-jair-bolsonaro-na-educacao>. Acesso em: 29 de outubro 2018.
- Ribeiro, D. (2002). *O Povo Brasileiro. A formação e o Sentido do Brasil* (2 ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Ribeiro, M. (1998). *História da Educação brasileira: a organização escolar* (15 ed.) Campinas: Autores Associados.
- Rios, T. (1982). *Significado e pressupostos do projeto pedagógico*. São Paulo: FDE.
- Rocha, G., & Tosta, S. (2009). *Antropologia & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rodrigues, M. (2012). A importância do planejamento pedagógico. Disponível em <http://petpedagogia.blogspot.com.br/2012/11/a-importancia-do-planejamento-pedagogico.html#sthash.ZAndgy6V.dpuf> Acesso em 08 mar. 2018.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva-reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13.
- Rodrigues, F. (1931). *História da Companhia de Jesus na Assistência de Portugal* (Tomo Primeiro, Volume II). Porto: Livraria Apostolado da Imprensa.
- Röesch, I. (2001). *Docentes Negros: um estudo sobre suas histórias de vida*. (Mestrado), Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.
- Romanelli, O. (1978). *História da educação no Brasil (1930 – 1973)*. Petrópolis: Vozes.
- Romanelli, O. (2002). *História da educação no Brasil* (27 ed.). Petrópolis: Vozes.
- Rousseau, J.-J. (1978). *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (Lourdes Santos Machado, Trans. 2 ed.). São Paulo: Abril Cultural.
- Rubim, A. (2007). Políticas culturais: entre o possível e o impossível. *O público e o Privado*, (9), 33-47.
- Sá, L. (2001). *Pedagogia Diferenciada – Uma forma de aprender a aprender*. Porto: Edições Asa.
- Sachs, J. (2003). *The Activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- Sainsaulieu, R. (1985). *L'identité au travail* (2 ed.). Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

- Sampson, E. (1985). The decentralization of identity: Toward a revised concept of personal and social order. *American Psychologist*, 40(11), 1203-1211.
- Santomé, J. T. (1995). As culturas negadas e silenciadas no currículo. In Silva, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Santos, B. & Sousa, A. (2014). Administração Eclesiástica do Grão-Pará e Maranhão em relação às aldeias dos índios: as estratégias e adaptações do Alvará de 25 de julho de 1638. In *Colonianismos, Pós-Colonialismos e Lusófonias. Atas do IV Congresso Internacional em Estudos Culturais*. (pp.196-200). Aveiro: Edições Universidade de Aveiro e Universidade do Minho.
- Santos, B. & Sousa, A. (2014). Ecclesiastical Administration of Indian Villages in Grao-Pará and Maranhao: strategies and adaptations to the Alvará of July 25, 1638. In *Colonialisms, Post-colonialisms and Lusophonies. Proceedings of the 4th International Congress in Cultural Studies* (pp.191-196). Aveiro: Edições Universidade de Aveiro e Universidade do Minho.
- Santos, B. (1996). Para uma pedagogia do conflito. In Luís Heron da Silva, José Clóvis de Azevedo, & Edmilson Santos dos Santos (Org.), *Novos Mapas culturais – Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Santos, B. (2008). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política* (Vol. 4, 2 ed.). São Paulo: Cortez.
- Santos, B. (Org.). (2003). *Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Santos, G. (2012). Três Pilares no Conceito Secular de Cultura. Instituto Poimênica. Disponível em: <https://institutopoimenica.com/2012/05/02/trs-pilares-noconceito-secular-de-cultura/>.
- Santos, J. (2006). *O que é cultura* (6 ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Sapir, E. (1927). The unconscious patterning of behavior in society. In Child, C., Koffka, K., Anderson, J., Watson, J., Sapir, E., Thomas, W., Kenworthy, M., Wells, F., & White, W. (eds.) *The unconscious; a symposium*. New York: Knopf.
- Sartori, G. (2000). Multiculturalismo contra pluralismo. *Claves de Razón Práctica*, (107), 4-8.
- Saviani, D. (1991). *Pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Cortez / Autores Associados.
- Saviani, D. (1994). *Saber escolar, currículo e didática: Problemas de unidade/conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (1999). *A nova Lei da Educação: Trajetória, limites e perspectivas* (5 ed.). Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Schiller, F. (1995). *A educação estética do Homem* (Roberto Schwarz e Márcio Suzuki, Trans.). São Paulo: Iluminuras.
- Schmidt, M. & Cainelli, M. (2004). *Ensinar História*. São Paulo: Scipione.
- Schulman, N. (1999). O Center for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham: Uma história intelectual. In T. T. Silva (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Schwartzman, S. (1982). *Estado Novo, um auto-retrato (Arquivo Gustavo Capanema)*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Schwartzman, S., & Balachevsky, E. (1997). A profissão acadêmica no Brasil: evolução nos últimos 10 anos. In: P.G. Altbach (Ed.), *The International Academic Profession: Portraits from 14 Countries*. Princeton, Nova Iorque: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Schwarz, B. (1994). Whereis cultural studies?. *Cultural Studies*, 8(4), 377-393.
- Scott, J. (2010). (Org.). *Sociologia: conceitos-chave* (Carlos Alberto Medeiros, Trans.). Rio de Janeiro: Zahar.

- Selton, M. (2002). Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e pesquisa*, 28(1), 107-116.
- Semeraro, G. (2006). Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. *Cadernos CEDES*, 26(70), 373-391.
- Semprini, A. (1999). *Multiculturalismo* (Laureano Pelegrin, Trans.). Bauru: Edusc.
- Sena, T. (2008). *Os relatórios Kinsey, Masters & Johnson, Hite: as sexualidades estatísticas em uma perspectiva das ciências humanas* (Doutoramento), Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Trindade, Florianópolis.
- Serrão, J. (1979). *A Restauração e a Monarquia Absoluta (1640-1740)* (Vol. V., 2 ed.). Lisboa: Editorial Verbo.
- Serrão, J. (1982). *História de Portugal. O despotismo iluminado (1750-1807)* (Vol. 6). Lisboa: Verbo.
- Shiva, V. (2003). *Monoculturas da Mente: perspectiva da biodiversidade e da biotecnologia* (Dinah de Abreu Azevedo, Trans.). São Luís: Gaia.
- Silva Jr., C. (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais: Uma discussão em abstrato. In C. S. B Silva & L. M. Machado (Orgs.). *Nova LDB: Trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência.
- Silva, A. (1996). Identidades sociais: continuidade e mudança. In *Dinâmicas multiculturais, novas faces, outros olhares* (pp.31-36). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Silva, A. (2001). *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA.
- Silva, A. (2009). O Ensino Jesuíta: Carisma e Estratégia. In Maria de Fátima Nunes & Augusto da Silva (Orgs.), *Da Europa para Évora e de Évora para o Mundo. A Universidade Jesuíta de Évora (1559-1759)*. Évora: Instituto Superior Económico e Social de Évora.
- Silva, G. (2002). Urbano popular. In Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 25., Caxambu. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/gilbertoferreirasilvat06.rtf>.
- Silva, M. (2002). As exclusões e a educação. In A. L. Trindade & R. Santos (Orgs.). *Multiculturalismo: Mil e uma faces da Escola* (3 ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Silva, M. (2012). *Nas trilhas do ensino de História: teoria e prática*. Belo Horizonte: Rona.
- Silva, T. & Hall, S. (2014). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Silva, T. & Moreira, A. (1999). *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. & Moreira, A. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In T. T. Silva, & A. F. Moreira (Orgs.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Silva, T. & Moreira, A. (Orgs.) (1995). *Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Silva, T. & Moreira, A. (Orgs.) (2014). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais* (14 ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Silva, T. & Moreira, A., Woodward, K., & Hall, S. (2004). *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais* (10 ed.) São Paulo: Vozes.
- Silva, T. (1992). *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Silva, T. (1995). *Territórios constetados*. Petropolis: Vozes.
- Silva, T. (1999). *O currículo como fetiche*. Autêntica: Belo Horizonte.

- Silva, T. (2003). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*. São Paulo: Autêntica.
- Silva, T. (Org.). (2000). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Silva, V. (2004). Competência comunicativa em língua estrangeira: Que conceito é esse? *Soletras*, 11(8), S7-S17.
- Silveira, R. (2002). *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Silveira, R., Nader, A., & Dias, A. (2007). *Subsídios para a Elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- Simon, R. (1995). A pedagogia como uma tecnologia cultural. In Silva, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais da educação*. Petrópolis: Vozes.
- Skliar, C. & Duschatzky, S. (2001). O nome dos outros: Narrando a alteridade na cultura e na educação. In J. Larrosa & C. B. Skliar, *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Skliar, C. (2002). A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui?. In Lopes, A. C. & Macedo, E. (Orgs.), *Curriculos: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez.
- Skliar, C. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença – E se o outro não estivesse aí?*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Snyders, G. (1974). La pedagogía en Francia en los siglos XVII y XVIII. In M. Debesse & G. Miajaret (Coord.), *Tratado de Ciencias Pedagógicas – Historia de La Pedagogía II*. Barcelona: Oikos Tau.
- Soares, F. (2008). *No avesso da forma: apontamentos para uma genealogia da Província do Maranhão*. (Doutoramento), Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Sovik, L. (2003). Apresentação: para ler Hall, S. In Lia Sovik (org.), *Da diáspora: identidades e mediações culturais* (Adelaine La Guardia Resende, Trans.). Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.
- Spivak, G. (2010). *Pode o Subalterno falar?* (Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Feitosa, Trans.). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Sposito, M. (1993). A recusa da escola. In P. P. M. Branco, & H. W. A. Abramo (Orgs.), *Ilusão fecunda: A luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec, Edusp.
- Starr, P. (1982). *The social transformation of American medicine*. Nova Iorque: Basic Books.
- Tajfel, H. (1983). *Grupos humanos e categorias sociais II*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tap, P. (1983). *Masculinet feminine chez l'enfant*. Toulouse: Privat.
- Tashakkori, A., & C. Teddlie (2003). Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioral sciences: US perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(1), 61-77.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalismo*. Lisboa: Edições Piaget.
- Teixeira Soares, A. (1961). *O Marquês de Pombal*. Brasília: Editora da UnB.
- Thompson, E. (1963). *The Making of the English Working Class*. Harmondsworth: Penguin.
- Todorov, T. (2003). *A conquista da América: a questão do outro* (3 ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Tormena, A. & Figueiredo, J. (2017). Planejamento: a importância do plano de trabalho docente na prática pedagógica. In *O professor e os desafios da escola pública Paranaense* (pp.2-19). Paraná: Governo do Estado. Secretaria da Educação.
- Torres, S. (1996). Desestabilizando o discurso competente: O discurso hegemônico e as culturas híbridas. *Gragoatá*, (1), 179-189.

- Tosta, S. (2009). Reflexões sobre a interface antropologia e educação. 10.^a Reunião de Antropologia do Mercosul, Minas Gerais.
- Touraine, A. (1990). *A Critical View of Modernity*. Comunicação apresentada no XII Congresso da Associação Internacional de Sociologia (pp.9-13). Madrid.
- Touraine, A. (2006). *Um novo paradigma: para se compreender o mundo de hoje*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Trindade, I. (2004). A produção de identidades alfabetizadas sul-rio-grandenses na intersecção de influências europeias e latino-americanas. *Educação (Porto Alegre), Porto Alegre/RS* 33(2), 303-318.
- Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Tuner, G. (1990). *British Cultural Studies: An introduction*. Boston: Unwin Hyman.
- Turkle, S. (1997). *A Vida no Ecrã, A Identidade na Era da Internet*. Lisboa:Relógio d'Água Editores.
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO: Jomtien.
- UNESCO (2000). 2000-2010: *Diversité culturelle: les enjeux du marché, Table ronde des ministres de la culture*, Siège de l'UNESCO, 11-12 décembre 2000, rapport final.
- Unesco (2005a). *Políticas Educativas de Atención a la Diversidad Cultural Brasil, Chile, Colombia, México Y Perú*. Santiago: Imprenta.
- UNESCO (2005b). *Convenção da UNESCO sobre a proteção e a promoção da diversidade cultural*. Lisboa: UNESCO.
- UNESCO, (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Disponível em: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- UNESCO, (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural: Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago, Chile: AMF Imprenta.
- UNESCO, (2006). *Plano de ação Programa Mundial para educação em direitos humanos*. Paris: UNESCO.
- UNESCO, (2009). *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO, (2010). *Education for Intercultural Understanding*. Bangkok: UNESCO.
- UNESCO, (2018). *Ensinar respeito por todos: guia de implementação*. Brasília: UNESCO.
- URI (2002). *Coordenação do Trabalho Pedagógico: Do trabalho político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertard.
- URI (2007). *Iniciativa das Religiões Unidas de Curitiba. Diversidade religiosa e direitos humanos*. Curitiba: Gráfica da Assembleia Legislativa do Estado do Paraná.
- Vala, J. (1999). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Madureira Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp.7-535). Porto: Afrontamento.
- Valente, I. (2001). Para um balanço do PNE. In *Brasil.Plano Nacional de Educação*. Rio de Janeiro, DP&A.
- Vasconcellos, C. (1995). *Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo*. São Paulo: Libertat.
- Vasconcellos, C. (2002). *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do trabalho Político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo, SP: Libertard.
- Vasconcelos, C. (2000). *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico* (9 ed.). São Paulo: Libertad.

- Vasconcelos, M. & Brito, H. (2009). *Conceito de educação em Paulo Freire* (3 ed.). Petrópolis/RJ: Vozes.
- Vasconcelos, S. (1977). *Crônica da Companhia de Jesus* (Vol.1, 3ed.). Petrópolis: Vozes/INL/MEC.
- Vásquez, A. (1968). *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Veiga, G. (2002). A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, (21), 90-103.
- Veiga, I. & Resende, L. (1998). *Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Veiga, I. (2007). (Coord.). *Docentes universitários aposentados: Ativos ou inativos?*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin.
- Veiga, I. (Org.) (1995). *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível* (24 ed.). Campinas: Papirus.
- Veiga, I. (Org.) (2001). *As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico* (4 ed.). Campinas, São Paulo: Papirus.
- Veiga, I. (Org.) (2002). *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível* (14 ed.). Campinas: Papirus.
- Veiga, I. & Carvalho, M. (1994). *A formação de profissionais da educação: Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica*. Brasília: MEC.
- Veiga-Neto, A. (2002). Cultura e currículo. *Contrapontos*, 2(4), 43-51.
- Veiga-Neto, A. (2003). Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 5-15.
- Vianna, C. & Unbehaun, S. (2004). O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 77-104.
- Vietez, C. (Org.) (1996). *A empresa sem patrão*. Marília: UNESP/FINEP.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes
- Wallerstein, I. (2002). *O fim do mundo como o concebemos: ciência social para o século XXI* (Renato Aguiar, Trans.). Rio de Janeiro: Revan.
- Weber, M. (1974). *Ensaio de sociologia e outros escritos*. São Paulo: Abril Cultural.
- Weber, M. (1982). *Ensaio de Sociologia* (5 ed.). Rio de Janeiro: Guanabara.
- Weber, M. (1982). *Estado Nacional y política económica. Escritos políticos I*. México: Folios.
- Weber, M. (1997). *Parlamentarismo e Governo numa Alemanha Reconstruída: Uma Contribuição à Crítica do Funcionalismo e da Política Partidária*. São Paulo: Nova Cultural.
- Wieviorka, M. (2006). *Em que mundo viveremos?*. São Paulo: Perspectiva.
- Williams, R. (1958). *Culture and society*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Williams, R. (1961). *The Long Revolution*. Londres: PelicanBooks.
- Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual. In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Companhia Editora.
- Young, M. (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-MacMillan.
- Young, M. (1988). *Curriculum and democracy: lessons from a critique of the "new Sociology of education"*. Londres: University of London.

Ziberti, M. & Souza, M. (2007). Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: Contribuição para a formação de professores. *Educação e Pesquisa*, 33(2), 247-262.

Zotti, S. (2004). *Sociedade, educação e currículo no Brasil: Dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.

ANEXOS



UNIVERSIDADE DO MINHO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIAIS

A. Questionários, guiões de entrevista e carta.

A1. QUESTIONÁRIOS DIRIGIDOS AOS ALUNOS

Com este questionário pretende-se recolher informações acerca da **Identidade e Diversidade Cultural Representadas nas Práticas Pedagógicas dos Professores do Ensino Médio nas Escolas Públicas em São Luís do Maranhão**. Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito do Doutoramento em Estudos Culturais, Área de Especialização Sociologia da Cultura, na Universidade do Minho – Portugal, a fim de que seja possível produzir a respetiva Tese.

Portanto, agradecemos muito se pudesse colaborar conosco, respondendo com sinceridade todas as questões, pois não há respostas corretas ou incorretas. A sua opinião é muito importante. Garantimos o anonimato e a confiabilidade das suas respetivas respostas.

Preencha, sempre que possível, com um X e justifique, por favor, a sua resposta sempre que lhe for pedido.

Desde já agradecemos sua colaboração,
Raimundo Nonato Pereira da Silva

Dados Pessoais

Série: _____.

a – Género:

Masculino ()

Femenino ()

Orientação sexual _____.

b – Idade

15 anos ()

16 anos ()

17 anos ()

18 anos ()

19 anos ()

c – Nacionalidade _____.

d - Religião

() Católica

() Não tenho religião

() Evangélico

() Espírita

Outra religião. Especificar _____.

1- Assinale com (x) a resposta mais importante.

Sobre este Centro de Ensino, identidade e diversidade cultural estão presentes nele.

1.1 Este Centro de Ensino trabalha as questões de identidade e diversidade cultural?

() Muito

() Frequentemente

() Raramente

Nunca

Neutro

1.2 Assinale com (x) a resposta mais importante:

Na tua sala de aula são trabalhadas as questões de identidade e diversidade cultural?

Muito

Frequentemente

Raramente

Nunca

Neutro

1.1 Assinale com (x) a resposta mais importante:

Qual a identidade mais frequente em sala de aula?

Etnia

Cor

Classe social

racismo

Crença

Género

1.2 Assinale com (x) a resposta mais importante:

Qual a diversidade cultural mais frequente em sala de aula?

Económica

Religiosa

Cultural

Género

valores morais

1.3 Assinale com (x) a resposta mais importante:

Na tua sala de aula existem alunos de outros Estados/Estrangeiros?

Muitos

Pouco

() Não conheço

() Nunca

() Neutro

Em caso afirmativo indicar o Estado ou o País _____.

2. Assinale com (x) a resposta mais importante:

Percepção dos alunos sobre identidade e diversidade cultural representadas nas práticas pedagógicas dos professores do ensino médio.

2.1 Qual a sua opinião sobre a identidade e diversidade cultural nas atividades pedagógicas dos professores?

2.2 Assinale com (x) a resposta mais importante:

Alguma vez o Professor abordou a temática identidade e diversidade cultural em sala de aula?

() Muito

() Frequentemente

() Raramente

() Nunca

() Neutro

Em que disciplina _____.

Em sua opinião, qual deveria ser o papel deste Centro de Ensino em relação identidade e diversidade cultural? _____

2.3 Assinale com (x) a resposta mais importante:

Qual a importância da identidade e da diversidade cultural na sala de aula, como uma riqueza no enfrentamento da violência, do preconceito e de discriminação contra as etnias, lésbicas, índios, religiões, negros, gays, bissexuais, travestis e transexuais no processo ensino/aprendizagem?

() Muito

Frequentemente

Raramente

Nunca

Neutro

3. Assinale com (x) a resposta mais importante:

Conhecimento, valorização e respeito pela identidade e diversidade cultural.

3.1 Para você é importante conhecer a identidade e diversidade cultural dos seus colegas?

Muito

Frequentemente

Raramente

Nunca

Neutro

3.2 Assinale com (x) a resposta mais importante:

Enquanto aluno, você acha que este Centro de Ensino está preparado para lidar com situações ligadas a diversidade cultural?

Muito

Frequentemente

Raramente

Nunca

Neutro

De que forma é que isso acontece?

3.3 Assinale com (x) a resposta mais importante:

Considera-se que neste Centro de Ensino os Gestores(as) Coordenadores(as) pedagógicos(as) e os Professores(as) valorizam e respeitam a tua identidade e diversidade cultural?

Muito

Frequentemente

Raramente

Nunca

Neutro

Como _____
_____.

3.4 Assinale com (x) a resposta mais importante:

Este Centro de Ensino colabora no desenvolvimento da identidade e diversidade cultural?

Muito

Frequentemente

raramente

Nunca

Neutro

Dê exemplo _____.

3.5 Assinale com (x) a resposta mais importante:

Na tua turma os professores tratam todos de igual forma?

Muito

Frequentemente

Raramente

Nunca

Neutro

Dê exemplo _____.

3.6 Assinale com (x) a resposta mais importante:

Alguma vez foi alvo de discriminação neste Centro de Ensino?

Muito

Frequentemente

Raramente

Nunca

Neutro

Dê exemplos? _____

Por parte de quem?

() Gestores(as)

() Professores

() Coordenadore(as) Pedagógicos(as)

() Alunos

() Funcionários

Outros? _____.

4. Assinale com (x) a resposta mais importante:

Os desafios da identidade e diversidade cultural na escola.

Considera-se que neste Centro de Ensino, existe alguma cultura dominante ou algum grupo de aluno que é dado mais atenção?

() Muito

() Frequentemente

() Raramente

() Nunca

() Neutro

Justifique: _____.

4.1 Assinale com (x) a resposta mais importante:

Alguma vez tiveste problemas de indisciplina neste Centro de Ensino?

() Muito

() Frequentemente

() Raramente

() Nunca

() Neutro

4.2 Assinale com (x) a resposta mais importante:

Esses problemas estão relacionados com a identidade e diversidade cultural?

- Muito
- Frequentemente
- Raramente
- Nunca
- Neutro

5. A seguir dê sua opinião sobre a gestão da identidade e diversidade cultural deste Centro de Ensino.

5.1 Assinale com (x) a resposta mais importante:

Considera-se que a Coordenação pedagógica conduz as dinâmicas da sala de aula, respeitam e valorizam a identidade e diversidade cultural, na perspectiva de uma melhor integração de todos os educandos?

- Muito
- Frequentemente
- Raramente
- Nunca
- Neutro

Justifique: _____

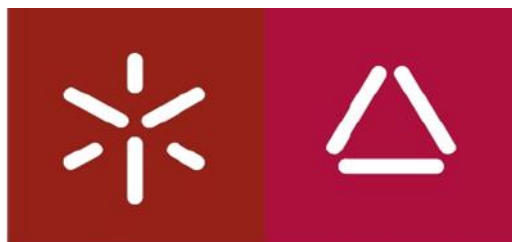
5.2 Assinale com (x) a resposta mais importante:

Em sua opinião como é que considera a interação entre os alunos?

- Ótima
- Boa
- Razoável
- Difícil
- Não posso opinar

Respondeu-se **Ótima** ou **Difícil** diga o porquê. _____

Obrigado pela sua colaboração!



UNIVERSIDADE DO MINHO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIAIS

A.2 Questionário aos Professores

QUESTIONÁRIOS DIRIGIDOS AOS PROFESSORES

Prezado Professor

O objetivo deste questionário é recolher informações acerca da **Identidade e Diversidade Cultural Representadas nas Práticas Pedagógicas dos Professores do Ensino Médio nas Escolas Públicas em São Luís do Maranhão**. Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito do Doutoramento em Estudos Culturais, Área de Especialização Sociologia da Cultura – na Universidade do Minho – Portugal, a fim de que seja possível produzir a respetiva Tese.

Todas as informações aqui recolhidas são estritamente confidenciais e anónimas. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação das respostas.

Por favor, responda com sinceridade, pois não há respostas corretas ou incorretas. A sua opinião é muito importante.

Desde já agradeço sua colaboração,

Raimundo Nonato Pereira da Silva

Preencha, sempre que possível, com um X e justifique, por favor, a sua resposta sempre que lhe for pedido. Obrigado pela colaboração.

Identificação

1 – Idade

() Menos de 30 anos

() De 30 a 40 anos

() De 41 a 50 anos

() Mais de 50 anos

2 - Género

() Masculino

() Femenino

Orientação sexual. Especificar _____ .

3 - Religião

() Católica

() Não tenho religião

() Evangélico

() Espírita

Outra religião. Especificar _____ .

4 - Temp de serviço

() Até 3 anos

() de 4 a 10 anos

() De 11 a 25 anos

() 25 anos ou Mais?

5 - Reda familiar mensal

- Menor que um salário mínimo
- De 1 a 3 salários mínimos
- De 3 a 5 salários mínimos
- De 5 a 10 salários mínimos
- De 10 a 15 salários mínimos
- De 15 a 20 salários mínimos

6 – Regime de trabalho docente

- Quadro nomeação
- Contratado
- CLT
- Prestação de serviços
- Bolsista
- Outros especifica _____.

7 - Horas de trabalho neste Centro de Ensino

- 40
- 20
- 12
- Menos de 10

8 – Formação escolar

- a - Doutoramento _____.
- b - Mestrado _____.
- c - Especialista _____.
- d - Bacharelato _____.
- e - Grau cadémico _____.

9 - Qual (Quais) a(s) disciplina(s) que lecciona? _____

10 – Horas de trabalho neste Centro de Ensino

- 40
- 20
- 12
- Menos de 10.

11 – O ingresso neste Centro de Ensino ocorreu por:

- Convite da instituição ou similar
- Indicação política
- Processo seletivo
- Concurso público
- Outra forma. Especificar: _____.

12 – A promoção na carreira do magistério ocorre por:

- Tempo de serviço
- Por formação, mediante conclusão de curso
- Avaliação de desempenho
- Concurso público
- Tempo de serviço com formação
- Tempo de serviço, com avaliação de desempenho
- Outra forma. Especificar: _____.

13 - Têm alunos de diferentes nacionalidades, culturas, etnias, género ou religião, na sala de aula?

- Sim
- Não
- Poucos
- Não tenho condições de opinar
- Não foi realizada nenhuma investigação

Respondeu-se **Sim**, diga quantos alunos tem nestas circunstâncias. _____.

14 - A integração da identidade e diversidade cultural neste Centro de Ensino é vista por si, enquanto docente, como um desafio positivo?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não tenho opinião formada
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

Por quê? _____

_____.

15 - Concorda que as práticas docentes poderão contribuir para uma perda das raízes do grupo minoritário que se tem na sala, uma vez que misturados com a cultura dominante?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não tenho opinião formada
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

Por quê? _____

_____.

16 – Gostaria de trabalhar com turmas homogêneas ou heterogêneas? Por quê?

_____.

17 – Percepção dos professores sobre a identidade e diversidade cultural.

Apresente sua opinião sobre a identidade e diversidade cultural na sala de aula?

_____.

Considera que as características da disciplina que lecciona promove a integração e a valorização da identidade e diversidade cultural?

- () Muitas vezes
- () Poucas vezes
- () Nada
- () De acordo com a necessidade
- () Não existe interesse

Concorda que a identidade e diversidade cultural na escola pode ser um fator de enriquecimento no desenvolvimento global do aluno?

- () Concordo totalmente
- () Concordo parcialmente
- () Não tenho opinião formada
- () Discordo parcialmente
- () Discordo totalmente

Por quê? _____

18 – Competência/formação necessária para lidar com a identidade e diversidade cultural.

a - Alguma vez já participou numa formação sobre identidade e diversidade cultural?

- () Muitas vezes
- () Poucas vezes
- () Nunca participou
- () Não tenho condições de opinar
- () Não, mas gostaria de participar

Por quê? _____

b - Como é que você classifica a formação nesta área?

-) Proveitosa
-) Escassa
-) Desnecessária
-) Não tenho condições de opinar
-) Não existe interesse

Por quê? _____

c - Considera que está suficientemente preparado(a) para lidar com a identidade e diversidade cultural na sala de aula, ou sente-se a necessidade de fazer uma formação nesta área?

-) Bem preparado
-) Raazoavelmente preparado
-) Nunca estou preparado
-) Raramente
-) Não, mas gostaria de participar

Por quê? _____

d-Concorda que a implementação de projetos pedagógicos pode beneficiar o processo educativo e ajudar na inclusão de crianças de diferentes culturas, costumes e tradições na sala de aula?

-) Concordo totalmente
-) Concordo parcialmente
-) Não tenho opinião formada
-) Discordo parcialmente
-) Discordo totalmente

Por quê? _____

d - Desenvolve com os seus alunos projetos pedagógicos no âmbito da temática multicultural?

- Sempre
- Quase sempre
- Algumas vezes
- Nunca
- Quase nunca

Respondeu-se **Nunca** ou **Quase nunca** diga o por que. _____

e - Concorda que podem surgir divergências culturais entre a natureza do aluno pertencente a um grupo minoritário e o conteúdo dos programas escolares existentes?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não tenho opinião formada
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

Porquê? _____

f - Concorda que uma identidade e diversidade e flexibilidade do currículo poderão ser boas soluções para uma melhor inclusão destes alunos?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não tenho opinião formada
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

Por quê? _____

g - Concorda que já existe essa diversidade e flexibilidade no currículo escolar tendo em vista a boa inclusão da diversidade cultural?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não tenho opinião formada
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

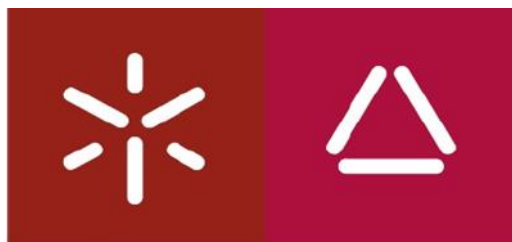
h - Em sua opinião, você considera que este Centro de Ensino é uma instituição que respeita e valoriza a identidade e diversidade cultural dos seus alunos?

- Sim muitas vezes
- Poucas vezes
- Nuca

Justifique sua resposta _____

_____ .

Muito obrigado pela sua colaboração!!!



UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIAIS

A.3 Guião de entrevista ao Gestor(a)

Questionário Direccionado aos Gestores dos Centro de Ensino “Liceu Maranhense”

A presente entrevista constitui-se a base fundamental para a pesquisa que estamos a realizar, no âmbito da nossa Tese, para obtenção do grau de Doutor, em Estudos Culturais, Área de Especialização Sociologia da Cultura, na Universidade do Minho em Portugal, cujo tema **Identidade e Diversidade Cultural Representadas nas Práticas Pedagógicas dos Professores do Ensino Médio nas Escolas Públicas em São Luís do Maranhão.**

Por isso agradecemos muito se pudesse colaborar conosco, respondendo com sinceridade todas as perguntas que compõe esta entrevista. Garantimos o anonimato e a confiabilidade das suas respostas.

Desde já agradeço sua colaboração,
Raimundo Nonato Pereira da Silva

Preencha, sempre que possível, com um X e justifique, por favor, a sua resposta sempre que lhe for pedido. Obrigada pela colaboração.

1- Identificação

Idade

- () Menos de 30 anos
- () De 30 a 40 anos
- () De 41 a 50 anos
- () Mais de 50 anos

2 - Género

- () Masculino
- () Femenino

3 – Habilitação académica

a – Doutor(a) _____

b - Mestre(a) _____

c - Licenciatura _____

d - Bacharelato _____

e - Outra. Expecificar _____

f - Quanto tempo você está à frente deste Centro de Ensino? _____ anos.

4 - Modalidades de ensino que existe actualmente neste Centro de Ensino:

- () Educação de Jovens e Adultos
- () Ensino Médio
- () Ensino Profissionalizante
- () Ensino Fundamental

5 - Turnos de funcionamento:

- () Matutino
- () vespertino
- () Noturno

6 - Que critérios foram utilizados para sua indicação para Gestor(a)?

Indicação política

Concurso

Contrato

Outra. Especificar _____

7- Em que turno(s) você permanece neste Centro de Ensino?

Matutino

Vespertino

Noturno

Há quantos Gestor(a) neste Centro de Ensino?

a - Um

b - Dois

c - Três

d - Quatro

e - Cinco

8 – Você já recebeu algum treinamento específico na área de Gestão Escolar?

Muitas vezes

Poucas vezes

Nunca participou

Raramente

Não, mas gostaria de participar

Porque? _____

9 – Sobre este Centro de Ensino considera-se que existem identidade e diversidade cultural? Que tipo? _____

10 – Este Centro de Ensino tem sentido alguma dificuldade em lidar com a identidade e diversidade cultural?

Sempre

Quase sempre

Algumas vezes

Nunca

Quase nunca

Respondeu-se **Nunca** ou **Quase nunca** diga porquê. _____

11 – O (A) Senhor(a) como órgão máximo deste Centro de Ensino, alguma vez tem deparado com práticas discriminatórias?

Sempre

Quase sempre

De vez em quando

Nunca

Quase nunca

Respondeu-se **Nunca** ou **Quase nunca** diga porquê. _____

12 – **Estratégia utilizada para conhecer e lidar com a identidade e diversidade cultural.**

a - Este Centro de Ensino tem se preocupado em conhecer a identidade e diversidade cultural dos educandos?

- Nunca
- Quase nunca
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

Respondeu-se **Nunca** ou **Quase nunca** diga porquê. _____

b - Existem alunos estrangeiros matriculados neste Centro de Ensino?

- Muitos
- Poucos
- Não conhecem
- Não existem
- Neutro

Se existe indique qual o País, e como este Centro de Ensino tem lidado com eles?

c - Como é que este Centro de Ensino tem trabalhado a questão da identidade e diversidade cultural nela presente, e que estratégia esta instituição tem adoptado para lidar com esta situação?

- Obedecendo os professores
- Agir com responsabilidade
- Não conversar durante as aulas
- Ser amigos dos alunos
- Responder as dúvidas dos alunos sem agredir

13 – Percepção do Gestor(a) sobre identidade e diversidade cultural.

a - Como é que o (a) Senhor(a) Gestor(a) ver o impacto da identidade e diversidade cultural neste Centro de Ensino?

- Muito boa
- É desnecessária
- Não tenho opinião formada
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

Respondeu-se **Desnecessária** diga porquê. _____

b - Este Centro de Ensino tem projectos que lhe ajuda a conhecer e a valorizar a identidade e diversidade cultural dos alunos?

- Permitindo que os alunos participem das aulas
- Compreender os problemas dos alunos
- Trabalhando conteúdos interessantes
- Tratar a todos os alunos igualmente
- Não existe projeto neste âmbito.

Respondeu-se **não existe Projeto** diga porquê. _____

14 - Os desafios da identidade e diversidade cultural neste Centro de Ensino.

a - Este Centro de Ensino alguma vez teve que mediar conflitos, e se a identidade e diversidade cultural estiverem no centro desses conflitos?

- Nunca
- Quase nunca
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

Respondeu-se **Nunca** ou **Quase nunca** diga porquê. _____

b – O (A) Senhor(a) Gestor(a) considera que neste Centro de Ensino, existe alguma cultura dominante ou algum grupo de aluno que é mais assistido?

Muito

Regularmente

frequentemente

Não conhecem

Não conhe, mas gostaria de conhecer

De que forma isso acontece: _____

15 – **Políticas de gestão da identidade e diversidade cultural.**

a – O Ministério da Cultura tem dado algumas directrizes a este Centro de Ensino, relativamente, como trabalhar a questão da identidade e diversidade cultural?

Nunca

Quase nunca

Algumas vezes

Quase sempre

Sempre

Respondeu-se **Nunca** ou **Quase nunca** diga porquê. _____

b – Na opinião do(a) Senhor(a) Gestor(a) considera-se que os órgãos de gestão que conduzem as directrizes deste Centro de Ensino, respeitam e valorizam a identidade e diversidade cultural, na perspectiva de uma melhor integração de todos os educandos?

Muito obrigado pela sua colaboração!!!