

**PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

**SANDRIANA RODRIGUES DA SILVA**

**EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: OLHARES SOBRE AS  
ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Goiânia**

**2015**



**SANDRIANA RODRIGUES DA SILVA**

**EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: OLHARES SOBRE AS  
ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação, sob a orientação do prof. Dr. Wilson Alves de Paiva.

**Goiânia**

**2015**

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)  
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

S586e Silva, Sandriana Rodrigues da.  
Educação e diversidade cultural [manuscrito] : olhares  
sobre as orientações curriculares do ensino fundamental /  
Sandriana Rodrigues da Silva – Goiânia, 2015.  
180 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica  
de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em  
Educação, 2015.

“Orientadora: Profa. Dra. Wilson Alves de Paiva”.

Bibliografia.

1. Pluralismo cultural. 2. Multiculturalismo. 3. Educação.  
4. Currículos. I. Título.

CDU 37.016(043)

**EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: OLHARES SOBRE AS  
ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

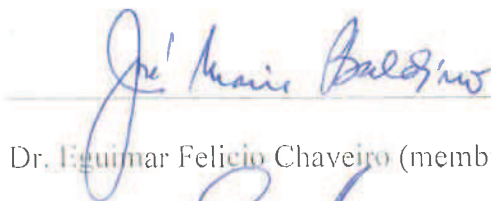
Dissertação aprovada em 28 de agosto de 2015, no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

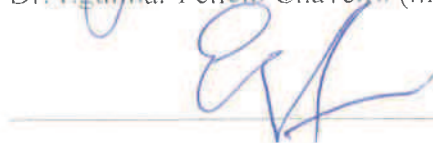
Dr. Wilson Alves de Paiva (Presidente/ PUC Goiás)



Dr. José Maria Baldino (membro/PUC Goiás)



Dr. Eguimar Felício Chaveiro (membro externo/ UFG)



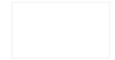
Dr. Aldimar Jacinto Duarte (suplente/ PUC Goiás)



Dr. Cícero Josinaldo da S. Oliveira (suplente/IFG)



## DEDICATÓRIA



A minha mãe e amiga, Maria do Rosário Rodrigues da Silva, pelo incentivo, compreensão e cuidados, que foram essenciais para continuar nessa caminhada.

A meu pai Antonio Rodrigues da Silva, homem que, mesmo em seu silêncio, proporcionou-me apoio e incentivo.

A meus irmãos, Antonia Glauca, Arnaldo, Fabio, Suelysandra e Fernanda, pelas orações e apoio.

A todos os meus sobrinhos, pelos momentos de descontração e alegrias que compensaram os momentos de stress.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que me guiou e protegeu durante toda essa caminhada, pelo milagre da vida.

Agradeço a minha família pela compreensão e pelo apoio recebido.

Um carinho todo especial a Irmã Julia, Juliane, Jane, Lino, Kelry e Mone pelo acolhimento e cuidados.

Aos amigos da turma, em especial Marieunice e Edmaci, parceiras nos momentos de estudos e incertezas.

Ao professor Dr. Wilson A. Paiva pelas orientações que foram de fundamental importância para a realização desse projeto.

A todo o corpo docente do Programa de Mestrado em Educação desta instituição.

Menina-mulher, negra, mestiça, cabocla ou até mesmo café com leite  
simplesmente híbrida na sua essência

Ousada e ouvinte como águia que não se cansa renovando as suas  
forças em busca de seus sonhos.

Doce como mel, forte como rocha, frágil como as rosas.

De uma musicalidade e movimento tão envolvente como o vento  
Calma como as nuvens marcando o sol ou agitada formando chuva

Alegre como colorido dos Ipês marcando seu lugar no meio da mata

Protegida e amada pelo soberano Deus

Assim me constituo neste trabalho e nesta escrita tão árdua e tão  
significativa.

(Sandriana Rodrigues Silva)

## RESUMO

SILVA, Sandriana Rodrigues da. *Educação e diversidade cultural: Olhares sobre as Orientações Curriculares do Ensino Fundamental*. 2015. 180p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

Esta pesquisa, com o objetivo de analisar a Educação e Diversidade Cultural: olhares sobre as orientações curriculares do ensino fundamental, buscou compreender a valorização das culturas na sala de aula. Para tanto, fez-se necessária uma questão norteadora, que foi verificar os saberes contidos nas Matrizes Curriculares no que diz respeito à diversidade cultural na cidade de Marabá, sudeste do Pará. A pesquisa foi desenvolvida com a metodologia qualitativa, por meio de observação do cotidiano da escola, por meio de visita à escola durante três meses. O universo da pesquisa foi composto por 15 professores do ensino fundamental, que responderam a um questionário. O referencial teórico teve por base os Culturais, os estudos pós-coloniais e teorias do currículo. A pesquisa bibliográfica teve como apoio teórico Ribeiro (2006), Bhabha (2013), Silva (2013), Candau (2005; 2010), McLaren (1997), Fleuri (2003) Moreira e Tadeu (2011), Lopes e Macedo (2002; 2011), Libâneo (2013). A partir de nossa análise e reflexão, constatamos que a diversidade cultural se faz presente nos documentos que norteiam a educação do município, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os Parâmetros Curriculares Municipais do Município de Marabá (PCMM) o Plano Municipal de Educação (PME), o cotidiano da escola, porém, é indiferente à presença das diversas culturas na sala de aula e os professores reconhecem a dificuldade de lidar com as diferenças e a diversidade cultural, e conseqüentemente, de lidar com os diferentes.

**Palavras-chave:** Diversidade cultural. Multiculturalismo. Educação. Currículo.



## ABSTRACT

SILVA, Sandriana Rodrigues da. *Education and Cultural Diversity: glances on Fundamental School Curricular Orientations*. 2015. 180p. Dissertation (Mastership in Education) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás, Brazil, 2015.

This research, whose aim was analyzing education and cultural diversity, intended to understand the valorization of different cultures in classrooms. It was necessary a guiding question to reach this aim, which is referred to the wisdoms enclosed in the curricular matrixes in what they are related to cultural diversity at Maraba city in southeast of the state of Para, Brazil. The research was developed following a qualitative methodology, which consisted in observation of everyday life of a school, by means of visiting it during three months, and of a questionnaire, responded by fifteen teachers. Theoretical references were the Cultural Studies, the Post-colonial Studies and the Curriculum Theories. The bibliographical research had theoretical support by Ribeiro (2006), Bhabha (2013), Silva (2013), Candau (2005, 2010), McLaren (1997), Fleury (2003), Moreira and Tadeu (2011), Lopes and Macedo (2002; 2011), Libâneo (2013). As a result of our analyses and reflections we found out that cultural diversity is present on documents that guide education at the county, like National Curriculum Parameters (PCNs), Curriculum Parameters of Maraba City (PCMM) and the County Educational Plan (PME); everyday life of the school, however, is indifferent to the presence of different cultures in classroom and teachers recognize their own difficulties to deal with differences and cultural diversity and, consequently, to deal with different people.

**Keywords:** Cultural diversity. Multiculturalism. Education. Curriculum.

## LISTA DE SIGLAS

<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>DC</b>	Diário de Campo
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>HP</b>	Hora
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Base da Educação
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>PCNS</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PCMM</b>	Parâmetros Curriculares do Município Marabá
<b>PDE</b>	Plano de desenvolvimento da Escola
<b>PDDE</b>	Programa Dinheiro Direto na Escola
<b>PME</b>	Plano Municipal de Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>SAEB</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Entendimentos do que é diversidade cultural .....	139
Quadro 2 - A importância da diversidade cultural no espaço escolar.....	140
Quadro 3 - Possibilidade de trabalhar a diversidade cultural na escola .....	142
Quadro 4 - Os modos como é realizado na escola o trabalho didático pedagógico para trabalhar a diversidade no contexto da sala de aula .....	143
Quadro 5 - Frequência das atividades que tratam da Diversidade Cultural .....	145
Quadro 6 - Motivos das atividades que tratam da Diversidade Cultural .....	146
Quadro 7 - Objetivos das atividades que tratam da Diversidade Cultural .....	147
Quadro 8 - Resultados das atividades que tratam da diversidade cultural.....	148
Quadro 9 - Envolvimento da comunidade escolar em atividades que tratam da diversidade cultural.....	149
Quadro 10 - Opiniões sobre a importância das atividades relacionadas à diversidade cultural.....	150
Quadro 11 - Definição de <i>identidade</i> .....	152
Quadro 12 - Importância da identidade na diversidade cultural .....	153
Quadro 13 – Possibilidade de perceber a diversidade cultural na sala de aula diante da migração.....	155
Quadro 14 – Existência de problemas criados pela diversidade cultural .....	158
Quadro 15 – Orientação sobre diversidade cultural na formação inicial e continuada .....	159
Quadro 16 – Possibilidade da temática diversidade cultural de ser potencializadora de ensino-aprendizagem .....	161
Quadro 17 – A diversidade cultural e o plano de curso.....	162

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Demonstrativo da participação de professores na pesquisa .....	137
Gráfico 2 - Professores que conhecem a lei 11.645.....	138
Gráfico 3 – Envolvimento nas atividades .....	150
Gráfico 4 - Consideração da importância das atividades relativas às atividades que dizem respeito à diversidade cultural .....	151

## SUMÁRIO

	<b>p.</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO ÉTNICA CULTURAL BRASILEIRA: MARABÁ EM FOCO</b> .....	31
1.1 Os povos indígenas.....	33
1.2. A colonização e a presença do branco .....	36
1.3 Povos Africanos, afro-brasileiros e a escravidão.....	40
1.4 Sociedade brasileira multicultural.....	45
1.5 A Região Norte e o sudeste do Pará: Marabá em foco .....	52
1.6 Aspectos culturais de Marabá. ....	66
1.7 Hibridismo cultural e suas nuances.....	69
1.8 Resignificação cultural.....	78
<b>CAPÍTULO II - O CURRÍCULO E A CULTURA EM QUESTÃO</b> .....	82
<b>2.1</b> O Currículo .....	83
2.2 Multiculturalidade e interculturalidade: buscando entender os caminhos para um currículo.....	91
2.3 O Multiculturalismo e o currículo escolar.....	99
2.4 Os Parâmetros Curriculares: em busca da diversidade .....	104
2.5 Marabá: caminhos para o reconhecimento da diversidade no PCMM .....	108
2.6 Breve análise do Plano Municipal de Educação de Marabá (2012- 2021) .....	116
<b>CAPÍTULO III - A ESCOLA NO CONTEXTO DA PESQUISA EMPÍRICA</b> .....	125
3.1 A escola e seu cotidiano frente à diversidade .....	126
3.2 O projeto político pedagógico em foco .....	133
3.3 Os professores no contexto da escola e da diversidade cultural.....	136
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	168
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	173
<b>ANEXOS</b> .....	179

## INTRODUÇÃO

O objetivo de, por meio da observação do cotidiano de uma escola municipal pesquisar educação e diversidade cultural: olhares sobre as orientações curriculares do ensino fundamental expressa minhas sensações de mundo, compreensão de educação, e, como educadora-educanda, o sentimento inquieto de respeito às diferenças, por ter participado, em diversas situações em minha vida escolar, da experiência de sentir-me diferente em função de meus traços étnicos e culturais. A diferença estava ali, porém incompreendida, silenciada. Isso me fez perceber a importância da diversidade presente na escola, na comunidade, que enriquecia meu espaço e, principalmente, o de meus educandos.

O anseio de estudar as diferenças culturais e o respeito a elas surgiu, inicialmente, do meu percurso de formação profissional, que se inicia, em 1997, no curso técnico em Magistério. Posteriormente, em 2004, ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Pará, no município de Marabá e, durante a formação, percebia que o currículo vivenciado na escola não contemplava as discussões sobre diversidade cultural no contexto escolar. Isso me preocupava, pois não me sentia preparada para lidar com as múltiplas realidades dos educandos, que fazem parte uma imensa teia cultural na comunidade.

Assim, ainda antes de concluir a formação superior, experienciei a docência junto a uma comunidade de assentamento de sem-terras no referido município. A partir desse contexto, vivenciei como profissional da educação, a necessidade de discutir o assunto, tendo como foco as matrizes curriculares da educação básica da rede municipal de ensino, uma vez que a secretaria determinava o cumprimento das atividades previstas e reforçava essa exigência nos cursos de formação continuada oferecidos pela própria secretaria de educação.

Motivada a estudar o assunto, a partir desse contexto, inscrevi-me, no ano de 2012, como aluna extraordinária no curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, no qual ingressei, no ano seguinte,

como aluna regular, na Linha de Pesquisa *Teorias Pedagógicas*, a fim de melhor conhecer os autores que discutem a temática da diversidade cultural.

Para iniciar a discussão em torno de temas culturais, importa atentarmos primeiro ao conceito de cultura. Afinal, o que é cultura? Para muitos, sobretudo para os que amparam seus conhecimentos em opiniões do senso comum, cultura é algo que existe apenas nos livros e salas de aula ou em universidades. No entanto, o conceito de cultura é muito amplo; se tomarmos o sentido antropológico, bem expresso por estudiosos da área, esta se resume a todo e qualquer produto da intelectualidade humana, fruto da ação coletiva e do processo sócio-histórico (SANTOS, 1996). Esta definição, reforçada por Mello (1995), Eagleton (2005) e Cassirer (1977), combina com as definições apresentadas por Roger Chartier (1988), amparado em Clifford Geertz (1989), afirmando que cultura é a totalidade das diversas linguagens e das múltiplas ações simbólicas próprias de uma comunidade. Tal sentido envolve tudo que se faz em uma sociedade e tem influência direta sobre as relações sociais, políticas e de poder.

Mesmo em constante modificação, é preciso que não encaremos a cultura como um dado fixo, inato ou essencial. Como fruto humano e das interações sociais feitas no espaço das vivências, a cultura torna-se um processo de constante transformação realizada pelas ações humanas na dimensão de sua vida cotidiana.

Nesse aspecto, Harris (*apud* LARAIA 2003, p.26) chama atenção dizendo que “nenhuma ordem social é baseada em verdades inatas, uma mudança no ambiente resulta numa mudança de comportamento”. Como consequência do processo de globalização, as identidades culturais não apresentam hoje contornos nítidos e estão inseridas numa dinâmica cultural fluida, em constante movimento, resultante dessa mudança de comportamento que as relações globais acabam influenciando positiva ou negativamente. Sem verdades inatas, principalmente em tempos de uma possível pós-modernidade (LIBÂNEO; SANTOS, 2010), os grandes discursos, ou metanarrativas da modernidade vão, aos poucos, dando espaço para um discurso também fluido, possibilitando uma diversidade de ideias, teorias e contextos sócio-culturais.

Isso nos leva à necessidade de conceituar também o termo diversidade. Segundo o dicionário Ferreira (1999, p. 697) diversidade é “qualidade de diversos; diferença; dessemelhança; variedade”. A partir desse conceito, é vital um olhar aguçado sobre a diversidade para valorizar e dialogar com as diferenças culturais. Coll (2006, p. 38) afirma que “ao falarmos em diversidade cultural fica claro que assumimos o fato de que não existe um modelo único preestabelecido, mas diferentes modelos, todos com suas respectivas luzes e sombras”.

Nesse processo, estão organizados concepções religiosas, valores morais, a maneira de se vestir e as tradições; ele diz respeito à variedade de ideias, entre outros aspectos, caracterizando os diferentes elementos da convivência e de determinados assuntos. Evidentemente, são esses os elementos pelos quais os indivíduos se veem na sociedade na qual se encontram inseridos e nos quais se baseiam para configurar suas crenças, costumes, ideias e comportamentos, manifestando-se estes cada vez mais diversificados, combinados e híbridos, tendo em vista os processos de globalização, tão massificadores na atualidade.

Para Laraia (2003, p. 67), “a cultura de cada indivíduo, funciona como uma lente de como ele enxerga o mundo”. Pessoas de mundos diferentes possuem visões diferentes. Tal compreensão reforça a ideia do multiculturalismo e problematiza a ideia do etnocentrismo, que é uma tendência a considerar o próprio modo de vida mais correto que o do outro. É uma espécie de preconceito, expresso em diversos momentos da modernidade, que acontece pelo desconhecimento de como são construídas as práticas culturais na sociedade ou das diferentes realidades de distintas sociedades.

Mediante interações sociais, o ser humano se constrói individual e coletivamente, compartilhando sua história desde que nasce. Quando os sujeitos se relacionam, de forma harmoniosa ou conflituosa, eles se constituem em coletividade. Nessa dinâmica, as diversas culturas podem manifestar-se de forma significativa, tanto na dinâmica da realização pessoal quanto no espaço de promoção do coletivo, do social. Pois, como diz Geertz (1989), há diversas formas desse olhar a cultura, compreendendo seus sentidos e a importância dos mesmos para a legitimação de múltiplas realidades. Sem essa perspectiva, não



captamos a multiplicidade do real, nem entendemos as múltiplas relações que tecem a teia de significados na qual os ambientes sociais se constituem. Para o autor, tal é a função dos que estudam a cultura: compreender

Que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, [...] a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície”. (GEERTZ, 1989, p. 8)

Nesse sentido, o autor critica uma compreensão fixa de cultura, algo mesmo como intocável. O autor propõe outro olhar para a compreensão dessa teia de significados que, construída na dinâmica social, não pode ser fixa, inata ou mesmo como produção essencial inatingível. Para ele, é necessário um processo de mediação, pois é na teia de significados que se faz cultura. O homem se constitui e produz significados dos fatos e da realidade em suas práticas cotidianas. E diversos são os teóricos que, de Habermas a Paulo Freire,<sup>1</sup> entre outros (*apud* LIBÂNEO; SANTOS, 2010), nos ensinam o valor do diálogo como peça fundamental nessa engrenagem. O diálogo, visto como razão comunicativa, é a melhor forma de se conviver no que podemos chamar de mundo pós-moderno.

A evidência de que o mundo é culturalmente diverso não pode mais ser ignorada, nem mesmo por aqueles que não gostam dessa realidade e até lutam contra ela. A humanidade enfrenta a opção entre sacrificar a diversidade cultural no altar da globalização ou, ao contrário, fazer do diálogo intercultural um instrumento a serviço do enriquecimento mútuo entre culturas. (COLL, 2006, p. 21)

Dentro dessa perspectiva, as culturas são consideradas importantes principalmente pelo fato de que a construção de identidades e diferenças se dá

---

<sup>1</sup> Embora Paulo Freire não seja um teórico da diversidade e multiculturalismo, Candau (2011, p. 244) afirma que: “É importante mencionar também, mesmo de modo amplo, algumas das contribuições de Paulo Freire para o tema que nos ocupa, que inauguram uma nova perspectiva. Pelo reconhecimento da relevância da dimensão cultural nos processos de alfabetização de adultos, superando assim uma visão puramente classista, e pelo método dialógico que propõe implementar nos processos educativos, pode-se considerar que seu pensamento já adiantava aspectos importantes do que hoje se configura como a perspectiva intercultural na educação”.

especificamente nessa dinâmica das interações sociais. É necessário considerar as constantes mudanças a fim de compreender a diversidade que resulta das práticas sociais, ideológicas, políticas, econômicas e religiosas, as quais se alteram na interação dos espaços sociais.

A diversidade é a expressão da criatividade humana mais profunda, que procura construir-se e situar-se em determinado ponto do tempo e do espaço e sem a qual ser pessoa não faz sentido. A diversidade cultural é a expressão da vontade de ser, a configuração da realização de uma vida plena e em comunhão com toda realidade. (COLL, 2006, p. 40)

A diversidade cultural engloba as diferenças culturais que existem entre as pessoas, manifestas na linguagem, danças, vestimentas, tradições, heranças físicas e biológicas. Constitui-se cada vez mais como motivo de estudos, pesquisas e discussões, principalmente nos meios acadêmicos.

Falar em diversidade cultural pode abrigar um novo paradigma, uma nova ética e uma nova visão de mundo. Porque a perspectiva da diversidade cultural possibilita entender que não é possível uma sociedade justa sem assegurar uma inclusão que garanta emancipação independente das matrizes culturais dos sujeitos. Portanto, é preciso evitar os discursos neoliberais que oferecem um tipo de inclusão que mantenha a subalternização dos sujeitos considerados diferentes.

Freire (1997, p. 17) que diz:

A primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era a sua capacidade de atuar e refletir. É exatamente esta capacidade de atuar e operar, de transformar a realidade de acordo com as finalidades propostas pelo homem, á qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis.

Portanto, falar de diversidade exige, sobretudo, refletir qual é o paradigma que sustenta essa categoria. Pode haver o tipo de diversidade capaz de incluir para emancipar e o tipo de diversidade capaz de incluir para subalternizar. É extremamente pernicioso pensar em diversidade numa lógica de subalternidade, primada por categorias que buscam valorizar as diversas manifestações culturais como simulacro, sem refletir sobre as condições históricas e sociais de sua produção. Nos discursos, o “outro” aparece sempre

como alguém em precárias condições, sendo resgatado e salvo pelos que detêm as formas hegemônicas. Em vez de uma racionalidade comunicativa, o que se estabelece é uma razão instrumental, que utiliza as diferenças como forma de exploração econômica ou simular a uma pseudo-valorização da diversidade sem, contudo, proporcionar uma real sensibilização num contexto em que estamos “condenados” à diversidade. Como diz Stoer (*apud* FLEURY, 2003, p. 245):

Quanto mais as culturas do mundo se aproximam, mais são sensíveis às diferenças entre elas. [...] Com a globalização do saber e das comunicações, está-se, pela primeira vez na história, “condenado” a pensar a unidade humana na base da sua diversidade cultural.

A questão é examinar se há ou não deslocamentos nas relações de poder, se há ou não uma sensibilização para com a causa, e, por fim, se a diversidade cultural vem a ser a real base sobre a qual as sociedades se erguem. Mais do que isso, talvez o principal aqui seja a análise da “enunciação” (HALL, 2009), dos diversos modos como o vocábulo “diversidade” é enunciado. Pois, geralmente, os discursos neoliberais são eficazes na utilização dos termos em sentido generalista, promocional e enganoso. Fala-se do negro, do índio, dos portadores de necessidades especiais, etc, de forma superficial, estereotipada e efêmera, principalmente no ambiente escolar, no qual os temas são geralmente trabalhados apenas no seu dia, isto é, no “Dia do Índio”, por exemplo. Tal abordagem genérica e abstrata reproduz o *status quo* sem discutir as relações de poder, a subalternidade e a marginalização histórica de certas categorias, além de banalizar os conceitos.

Segundo Hall (2009), todos somos localizados em vocábulos culturais. Pertencemos a gênero, classe, etnia, etc, o que torna insuficiente tratar o sujeito humano de maneira genérica ou abstrata, como muitas vezes ocorre no cotidiano escolar, nos currículos e nas políticas educacionais. Para Hall e diversos outros autores, o tratamento que a escola deve dar ao tema é o da discussão profunda, debatida à exaustão, sobre a localização dos sujeitos numa categoria de raça, de gênero, classe ou raça na sociedade em que vivemos. E nesse enunciado faz-se necessária cada vez mais a especificação do sujeito de

direito em sua peculiaridade e particularidade, sem perder de vista a dimensão da universalidade - a dimensão de que somos espécie humana.

E é essa perspectiva de sujeitos de direitos que abre as possibilidades para a educação, como um todo, e para a escola, em particular. É nos espaços escolares que recai a esperança da mudança de paradigma, da valorização real da diversidade e da promoção de uma nova visão de mundo. Para Forquim (1999), “não há cultura sem educação e nem educação sem cultura, uma constitui a outra, sendo assim uma relação fundamental, pois o processo educativo é cultural”. Mesmo que uma visão monocultural (CANDAU, 2011) tenha prevalecido nos processos educacionais e ainda vigore na cultura escolar, como diz o texto da Lei 11.645/08, devemos construir novas formas de lidar com o diferente, com o outro, e com os vocábulos enunciativos da diversidade. Partindo do pressuposto de que entre educação e cultura exista uma relação íntima, orgânica (FORQUIN, 2010), toda educação deve evitar a generalização, assim como uma abordagem assimilacionista, conformista e homogeneizadora. Deve-se, nesse sentido, construir uma nova visão, qual seja a de que o homem é produto de sua cultura e se constitui dentro desse processo por meio das experiências cotidianas no inter-relacionamento com o outro.

Freire (1987, p. 41) contribui com essa concepção, ao dizer que

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios objetivando-se a si próprio, discernindo transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da cultura.

Tendo como referência esse pensamento, é nessa dinâmica que se toma a realidade na constituição dos saberes históricos nos processos de conhecimentos compartilhados entre os diferentes grupos. É essa a forma que vai tornando a realidade da qual a diversidade cultural deve ser um dos critérios dos saberes que serão transmitidos pelo sistema escolar. Os sujeitos têm, por natureza, a habilidade de se reconstruir, de refazer caminho que lhes possibilita, dentro do processo de dominação, a construção da alteridade.

E, dentro desse processo, as atenções se voltam para o múltiplo que possibilita as interpelações na diversidade cultural, permite que os diferentes e

as diferentes vozes sejam vistos, ouvidos e reconhecidos em toda a sua essência, o múltiplo que é um reinventar na mistura.

Assim, como sujeito da história, o homem se reinventa a cada dia num contexto social pautado pela diferença, pela diversidade, isto é, pela multiplicidade de vozes. Como ato de transformação social e de empoderamento dos sujeitos, essa nova perspectiva combate a visão monocultural e discriminadora, num processo de reinvenção contínua, fruto da habilidade desses próprios sujeitos. Como que “libertados” de uma realidade opressora, para continuar aqui nos termos que Paulo Freire utiliza, os sujeitos históricos passam a rejeitar a situação anterior por uma questão de conscientização. Nesse sentido, a diversidade cultural deve ser um dos critérios a partir dos quais se faça a seleção dos saberes trabalhados no ambiente escolar. Nesse caso, uma pedagogia libertadora que desenvolva um *ethos* híbrido é referente a um hibridismo como modo de conhecimento, um processo para se entender um movimento ambíguo de tradução que acompanha as transformações sociais (BHABHA, 2013). Isso nos permite pensá-lo na perspectiva do currículo, pois, como ressaltam Moreira e Candau (2010), compreender as culturas implica pensar um currículo híbrido nas relações de poder entre dominantes e dominados. Essa dinâmica permite construir novos saberes que venham a ser declarados, permitindo constantemente serem reatualizados, reelaborados, possibilitando assim “híbridos culturais.”

Visivelmente, o hibridismo se faz presente nas práticas sociais e se constitui oferecendo novas possibilidades para reflexão dos processos políticos e culturais. Envolve-se na complexidade dos discursos produzidos entre o proposto, escrito, e o real, o vivido nos currículos. Nesse processo, um currículo híbrido pode inquietar ao oferecer oportunidades de ampliar conhecimentos invisíveis nas práticas educativas como riscos e ambivalência.

Nesse caso, merecem atenção os discursos homogeneizadores, que se alteram e se misturam tornando-se apenas uma forma de manipulação das relações sociais. O processo requer uma atenção relevante e necessária para que se possa entender a escola como espaço de encontros de identidades mesmo num momento pós-moderno, de pensamentos tão híbridos e conceitos tão diversos. Por essas razões é tarefa da escola fazer com que a diversidade

cultural seja bem compreendida, respeitada e fomentada em suas diversas manifestações.

Ainda vivemos na sociedade brasileira o mito da democracia racial<sup>2</sup>, que postula a ausência de preconceito e a existência de direitos iguais para todos. Quando se observa de forma apurada a sociedade, pode-se perceber que a realidade é bem diferente: muitos são os preconceitos, que acontecem de forma camuflada, dificultando, muitas vezes, sua percepção.

A ausência de uma reflexão sobre as relações raciais e de gênero no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitadas e igualitárias entre agentes sociais que integram o cotidiano da escola. Então, o silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação racial nas diferentes instituições educacionais contribui para que a desigualdade decorrente das diferenças de fenótipos e de gênero entre negros, índios e brancos seja entendida como normal.

Para se construir uma sociedade verdadeiramente democrática, precisamos de mecanismos capazes de destruir os preconceitos e criar uma nova mentalidade baseada na igualdade de direitos e solidariedade entre as pessoas. A escola é o único local que a maioria das pessoas frequenta em algum momento na vida, seja por um período longo ou breve. Baseando-se nessa premissa, a escola é considerada espaço privilegiado para a formação das pessoas e, conseqüentemente, para a transmissão de preconceitos ou para a construção de uma sociedade igualitária.

A escola é o lugar onde se encontra não só o conhecimento científico, mas é também local que contribui para o desenvolvimento de identidades<sup>3</sup>, de valores, de afetos; enfim, é onde o ser humano, sem deixar de ser o que é constitui-se de acordo com sua sociedade. O Brasil, formado a partir das heranças culturais européias, indígenas e africanas, não contempla, de maneira equilibrada, no sistema educacional, essas três contribuições. A pedagogia e os

---

<sup>2</sup> Gilberto Freire, sociólogo brasileiro, foi quem expressou essa ideia, embora não tenha citado o termo em suas primeiras obras.

<sup>3</sup> Para Hall (2009), as identidades são representadas a partir de novas práticas sociais; seria, pois, interessante pensá-las, talvez, como uma “produção” que nunca se completa.

livros didáticos apresentam uma visão eurocêntrica, perpetuando estereótipos e preconceitos contra negros e índios.

Romanowski (2010, p. 11) diz que:

Ao [se] definirem os propósitos da educação para o século XXI, propõe[se] que a conquista de uma sociedade mais participativa exige uma escola promotora de educação de crianças, jovens e adultos, com condições de atuar e de responder aos desafios de seu tempo. Uma educação para favorecer o desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico; uma educação de totalidade, conhecimento pertinente, enfrentamento das incertezas, compromissada com o acesso aos bens culturais pelo conjunto da população.

Para que a escola mantenha esse projeto de educação, faz-se necessário um envolvimento coletivo e interativo de diretores, coordenadores, orientadores, professores e demais profissionais da educação, pais de alunos, alunos e, sobretudo, dos órgãos governamentais, tais como ministérios, secretarias de estados e municípios, comprometidos a realizar esse projeto de educação democrática e emancipadora.

Infelizmente, a escola ainda mantém datas comemorativas e feriados nacionais que não valorizam o negro e o índio; ao contrário, reforçam a figura do branco como superior àqueles, firmando, também, a diferença entre homens e mulheres. Além disso, é interessante ficarmos alertas não apenas ao que está sendo transmitido como também ao que não está sendo transmitido. Como exemplo, temos o dia 20 de novembro, dia da consciência negra, que não é feriado em nosso país; Zumbi não é reconhecido como herói e é pouco trabalhado nas escolas, assim como o índio Cunhambebe que lutou na resistência contra os portugueses ou, ainda, João Ramalho que inaugurou a mestiçagem na *terra brasilis*.

A escola tem como finalidade a educação dos indivíduos, sejam eles crianças, adolescentes, jovens ou adultos. No que diz respeito ao dever do Estado, esta deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional no Art. 2º

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o

pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 01)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são referência para toda a comunidade escolar para que esta possa desenvolver a autonomia moral e intelectual, a interação e a cooperação, estar atenta à diversidade e disponibilizar a aprendizagem. A escola é espaço para encontros das diversas identidades e das diferenças, espaço onde todas as vivências são educativas e concorrem para potencializar a aprendizagem dos alunos. O ambiente escolar, portanto, é fundamental para a construção de uma imagem positiva ou negativa que a criança aprende a ter de si mesma.

Então, para melhor compreender a escola como espaço híbrido Romanowski (2010, p. 116) afirma que

A sala de aula é um ambiente de diversidade, uma vez que abriga um universo heterogêneo, plural e em movimento constante, em que cada aluno é singular, com uma identidade originada de seu grupo social, estabelecida por valores, crenças, hábitos, saberes, padrões de condutas, trajetórias peculiares e possibilidades cognitivas diversas em relação à aprendizagem.

Podemos perceber que, ao menos em teoria, é reconhecida a diversidade que compõe a escola. Então, como será possível à criança negra e indígena formar uma autoimagem positiva se, na prática, a escola nega o patrimônio cultural negro e indígena?

É importante que o objetivo da escola como formadora de pessoas autônomas moral e intelectualmente cidadãos venha a ser atingido, o que exige um corpo docente bem preparado não apenas no que se refere ao conteúdo a ser ministrado, mas também no trato com a diversidade de seus alunos, e que o currículo seja repensado, levando-se em consideração o cotidiano escolar e a história de vida de alunos e professores.

No início do século XX, as teorias pedagógicas priorizavam uma noção mais tradicional e técnica de currículo. A partir de uma teorização crítica, originada no final da década de 1960, concentrou-se na análise das relações sociais, dando essencial ênfase à dinâmica de classe no processo de reprodução cultural das desigualdades produzidas no interior da sociedade



capitalista. Após o processo de abertura política no Brasil, surge a teoria curricular crítica em meados de 1970, período em que se destaca a Pedagogia Progressista com proposta curricular.

A partir da década de 80, o currículo no Brasil passou a apoiar-se num modelo em rede, a partir de um referencial estrangeiro, com vertentes marxistas. Nesse mesmo período, dois grupos nacionais disputam a hegemonia nos discursos educacionais: Pedagogia histórico-crítica e a Pedagogia Libertadora.

Assumindo um enfoque de base sociológica, alguns pensadores curriculistas pós-modernos e pós-estruturalistas passam a refletir sobre o currículo e relações de poder, mas incorporando ideologias modernas de Deleuze, Guattari, Morin e Foucault. As teorizações e metodologias conferem ao currículo um olhar híbrido, afirmação reforçada por Lopes e Macedo (2002, p.16), quando diz que “dessa forma, o hibridismo parece ser a grande marca do campo [curricular] no Brasil na segunda metade da década de 1990.”

Para esse hibridismo, aparecem dois grandes suportes no período: a história do currículo e o currículo em rede. Este último defende a ideia de redes referenciadas nas práticas sociais e que o conhecimento esteja conectado a realidade vivida. Para os estudiosos Certeau (1994) Lefebvre (1983) e Santos (1994) o espaço da prática é de fundamental importância para a interação entre a teoria e a prática levando a excluir as barreiras entre conhecimento científico e senso-comum.

Para Silva (1995), o currículo é tomado como algo dado e indiscutível, não sendo alvo de problematização, mesmo em círculos educacionais profissionais. Com a crise do mundo moderno, no entanto, torna-se necessário criar novas perspectivas para a tematização curricular. A relação entre teoria e prática, o desenvolvimento de projetos e atividades que façam parte do currículo devem dar visibilidade ao que propõe a lei 11.645, de 2008, no que toca à valorização das culturas e identidades africana, afro-brasileira e indígena.

Com a necessidade de se compreender a educação e o currículo a partir de um olhar focado na dinâmica de classe, no processo da desigualdade e nas relações hierárquicas na sociedade capitalista, o pensamento pós-moderno teve

contribuições dos estudos culturais, dos estudos feministas<sup>4</sup> dos estudos de raça. Silva (2013) reporta à narrativa étnica e racial, reafirmando uma superação e ampliação do pensamento curricular crítico que aponta a dinâmica de classe como única no processo de reprodução das desigualdades sociais.

O autor alerta para questões como etnia, raça e gênero, que configuram um repertório educacional novo e significativo. Insistindo nesse processo, afirma que tais questões apenas recentemente vêm sendo problematizadas dentro do currículo, a partir de análises pós-estruturalistas e dos estudos culturais: “é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar no território curricular”.

Alguns estudiosos como Michel Foucault e Tomas Tadeu analisam as ligações dos processos de seleção, organização e distribuição dos currículos escolares e sua dinâmica de produção e reprodução da sociedade capitalista.

Nesse sentido, o enfoque dos Estudos Culturais pretende que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social (SILVA, 2012). Em concordância com esse enfoque, seria possível alicerçar as ações educativas comprometidas com a construção de uma escola democrática fundada na convivência entre identidades culturais e sociais múltiplas. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que sejam questionadas as relações de poder assimétricas que se manifestam nas atitudes preconceituosas e excludentes em relação às mulheres, aos indivíduos sem propriedade, aos com diferentes aparências físicas, convicções religiosas, orientação sexual e às diferentes etnias e raças.

No campo do currículo, Santomé (1998) afirma que os conteúdos culturais que formavam o currículo escolar eram descontextualizados do mundo dos alunos. As disciplinas eram isoladas uma das outras e as análises dos currículos ocultos evidenciavam que o aprendido nas salas de aula eram habilidades relacionadas à obediência e submissão à autoridade.

Com a grande mobilização social efetivada pelos mais diversos segmentos e movimentos sociais, tornou-se manifesto que as reflexões acerca

---

<sup>4</sup> Silva (2013, p 97) A pedagogia feminista tentava construir um ambiente de aprendizagem que valorizasse o trabalho coletivo, comunitário e cooperativo, facilitando o desenvolvimento de uma solidariedade feminina em oposição ao espírito de competição e individualismo dominante na sala de aula tradicional.

das desigualdades não poderiam ficar centradas apenas nas dimensões da categoria *classe sociais*. Era necessário passar-se a refletir a partir, também, de outras dimensões categoriais, tais como as relações etnorraciais e de gênero. Refere-se, portanto, a uma perspectiva da construção social do currículo, a qual aponta para uma concepção que venha incorporar a trama das relações, dos processos e das estruturas sociais.

Para isso, no entanto, faz-se necessária uma mudança nos paradigmas no campo de estudo do currículo, para que possa reconhecer sua conexão com as relações de poder, com as formas de divisão da sociedade, com o processo seletivo do conhecimento e com as desigualdades sociais.

Assim, vemos o currículo como o ponto onde se produzem, de forma positiva, capacidades e habilidades determinadas, ele deve constituir uma frente privilegiada de lutas de quaisquer estratégias de intervenção. E esse processo de transformação não tem como referência qualquer destino histórico abstrato e longínquo, mas as relações de poder e subjugação inscritas na vida cotidiana. (SILVA, 1989, p.141)

Isso equivale, assim, a pensar o currículo como constituído de significados e valores culturais tecidos no âmbito de uma política cultural, impregnados, portanto, de interesses e conflitos, o que nos leva a pensar e refletir sobre novos paradigmas presentes no atual modelo da sociedade.

Diante disso, entra em cena a necessidade de se construírem outros modelos de organização do conhecimento e, conseqüentemente, novas metodologias e formas de avaliação. Mudar práticas dominantes que, inclusive, impregnam a história de cada um de nós, é trabalho muito difícil de concretizar. Portanto, é necessária a coexistência de posições que se confrontam e que geram conflitos, tensões e lutas pela prevalência da adoção de concepções que alavanquem as transformações necessárias nas estruturas dos currículos escolares existentes.

Diante do exposto no texto, podemos pensar na diversidade como a cultura que a educação é solicitada a tornar possível; ela surge como uma questão de direito, de valorização da constituição do sujeito. E na pós-modernidade a diversidade age no sentido de orientar e organizar práticas educativas dotando-as de conteúdo e de uma visão crítica no sentido de

entender a sociedade e os vínculos sociais que a constroem. Por essa razão, não existe uma única cultura e sim culturas, de diferentes olhares.

A escola deve pensar o currículo na perspectiva da diversidade de culturas, o que requer mudança de paradigmas, buscar compreendê-lo, como meio de significação social, pois o sujeito é construído socialmente nas redes de saber e poder. Nisso, o currículo pode ser visto como uma ferramenta cultural que pode trabalhar várias questões sociais, pedagógicas, antropológicas dentre outras, e nos auxiliar nos mecanismos sociais, na busca de novas formas de relações para o que desejamos.

É, todavia, importante um olhar ao currículo real, construído no cotidiano do sujeito e da escola que é espaço de crítica cultural. Portanto, cultivar uma postura reflexiva evita que docentes e discentes tenham atitudes e preconceitos que desvalorizem a experiência de certos grupos sociais, étnicos ou religiosos.

Em princípio, ressalte-se, a função da escola é formar pessoas autônomas, moral e intelectualmente cidadãs e, no que tange à cultura e ao currículo, faz-se necessário que o corpo docente e a gestão possam pensar e problematizar como o currículo vê os sujeitos e o que está sendo dito e visto nesse currículo no que toca à identidade e diversidade cultural que venha promover uma educação democrática na sociedade atual.

Diante desse pressuposto, torna-se importante conhecer os saberes que estão contidos nas Matrizes Curriculares na cidade de Marabá no que toca à diversidade cultural. Assim, de acordo com a questão norteadora, elegemos objetivos fundamentais que seriam nosso desafio no percurso da pesquisa, objetivos esses que dizem respeito a analisar a diversidade cultural no currículo do ensino fundamental na cidade de Marabá/Pa, buscando compreender a valorização das diferentes culturas na sala de aula.

Com o desafio posto, buscamos as questões fundamentais que nos ajudariam na delimitação do estudo:

1. Averiguar se as Diretrizes Curriculares do Município de Marabá valorizam a diversidade cultural;
2. Identificar como as tendências recentes de transformação modificam o currículo em face da diversidade cultural;

3. Discutir como os docentes e a Secretaria Municipal de educação vêm desenvolvendo ações relativas à diversidade cultural e que importância conferem a essa diversidade.

### **Percurso da Pesquisa**

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, considerando-se que, por meio desta abordagem, é possível tanto a realização da pesquisa de campo como a pesquisa bibliográfica. De acordo com Bogdan e Biklen (*apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986)

A pesquisa qualitativa ou naturalista envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (p.13):

Desse modo, a pesquisa qualitativa permite a relação densa do processo em que os sujeitos dão sentido aos fenômenos e interpretam os significados das coisas do mundo e dos fenômenos sociais, dando-lhes uma particularidade descritiva e rigor no produto final. Esse método permite indagar, tomar decisões epistemológicas, metodológicas, teóricas e ou técnicas em busca de respostas para uma nova compreensão do conhecimento.

A pesquisa qualitativa permite, ainda, um diálogo entre o investigado e os sujeitos, possibilitando apreender as perspectivas dos participantes, pois admite flexibilidade nas técnicas de recolhimentos dos dados, permitindo um aprofundamento na exploração de novos temas e assuntos. Essa metodologia, ressalte-se, é comumente utilizada nas pesquisas em educação. Triviños (1987) afirma:

Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que por exemplo, a Coletada de dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações (p. 173).

A pesquisa bibliográfica, por sua vez, juntamente à pesquisa de campo, permitiu apreender a distinção entre as abordagens nos espaços singulares de vida, da cultura e das subculturas, pautando-se em técnicas de observação que evidenciam as estruturas e as dinâmicas de interação nos espaços sociais (GUBRIUM; HOLSTEIN, 1977).

Para levantamento dos dados de investigação, utilizou-se o questionário fechado e aberto em conjunto com a observação direta, na escola. Para atingir o objetivo proposto, foram delimitadas as seguintes etapas: pesquisa bibliográfica, seleção do objeto de pesquisa, coleta de dados e, posteriormente, análise dos dados.

Foi feita, portanto, a revisão bibliográfica em livros, artigos e trabalhos acadêmicos que abordavam a temática da diversidade cultural, educação, currículo e cultura, que serviu como nosso referencial teórico. Após essa revisão, selecionou-se o objeto para a realização desta investigação.

Para que fosse possível adentrar a escola e fazer o levantamento de dados, foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás o projeto de pesquisa, onde se explicaram todos os procedimentos envolvidos na investigação e se solicitava autorização para o levantamento de dados. Recebeu-se a aprovação do Comitê para a execução do trabalho no dia 30 de março de 2015, sob o número 37572814.600000037. Após esse procedimento, a SEMED cedeu à pesquisadora os seguintes documentos, necessários à realização da pesquisa: Parâmetros Curriculares do Município de Marabá, Plano Municipal de Educação e Projeto Político Pedagógico da escola.

Após esse procedimento, foram selecionados os participantes da pesquisa: 15 professores do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. A cada participante, foi apresentado ao convidado a participar da pesquisa um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo-lhe explicados os procedimentos nela envolvidos, quando se tornou claro aos participantes o respeito ao sigilo sobre seus dados pessoais e sua participação na pesquisa.

A coleta de dados realizada na E.M.E.F. MARIA DO ROSARIO REIS DA SILVA<sup>5</sup> durou, aproximadamente, três meses e consistiu em aplicação de questionários aos professores da escola, observação das aulas, das atividades

---

<sup>5</sup> Nome fictício para preservar a identidade da escola.

educativas no cotidiano escolar, quando se buscou identificar nesse espaço as mais diversas histórias mediadas pelos diálogos entre as culturas. Nesse sentido, a observação teve como propósito investigar como a diversidade cultural é compreendida e trabalhada no contexto da sala de aula. Segundo (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.17):

Além dessas qualidades pessoais e das decisões que deve tomar quanto à forma e à situação de coleta de dados, o observador se defronta com uma difícil tarefa, que é a de selecionar e reduzir a realidade sistematicamente. Essa tarefa exigirá certamente que ele possua um arcabouço teórico a partir do qual seja capaz de reduzir o fenômeno em seus aspectos mais relevantes e que conheça as várias possibilidades metodológicas para abordar a realidade a fim de melhor compreendê-la e interpretá-la.

Após essa etapa, organizaram-se os dados coletados de documentos, que foram fundamentais para análises da pesquisa: Parâmetros Curriculares do Município (PCMM), Plano Municipal de Educação (PME), e o Plano de Ação da Escola (PAE). Estes documentos possibilitaram a análise das propostas pedagógicas, com base nas discussões teóricas de estudiosos da área de currículo e cultura, como Silva (2013), Candau (2010), Moreira (2011), Goodson (1995), e de pesquisadores da área da cultura, como Geertz (1989), Bhabha (2013), Coll (2006), dentre outros.

O primeiro capítulo tem como objetivo traçar um percurso histórico da formação do povo brasileiro, tentando situar nela a formação do município de Marabá, com vistas à compreensão do contexto de diversidade cultural no município e a contribuição das diferentes etnias na composição dessa diversidade. Para tanto, foi fundamental situarmos na história da formação do Brasil as vozes e corporeidades (utilização da força físico/motora do indivíduo) silenciadas. Trata-se de uma sociedade mestiça e híbrida que permitiu novas formas de ser aos elementos culturais, que dão lugar a novas identidades de cultura que, nos embates sociais, fortalecem-se ao adquirir novas conotações. Para nos auxiliar na compreensão do estudo desenvolvido, utilizamos uma interlocução com os estudos dos seguintes teóricos: na perspectiva sociológica e histórica, dialogamos com Ribeiro (2006), Bosi (2000) Freyre (2004) e, na

perspectiva da análise cultural com Bhabha (2013), Burke (2003), Geertz (1989) e Coll (2006) dentre outros estudiosos.

Após perpassarmos a história da formação do Brasil e do município de Marabá, nossa atenção volta-se para entender, no segundo capítulo, como o currículo escolar valoriza as culturas que fazem parte dessa composição étnica, fortemente mestiça e híbrida. Volta-se para entender, enfim, os caminhos de um currículo multicultural a partir da análise de tendências e teorias educativas. Logo, faremos uma interlocução fazendo análise de documentos (PCNS, PCMM, PME), que regem os processos educativos da rede municipal de ensino. Para essa análise, focaremos nossa atenção nos estudos de Lopes e Macedo (2002; 2011), Moreira e Silva (2011), Silva (2013), Candau (2005; 2010) e Libaneo (2012).

No terceiro, adentraremos a averiguação do cotidiano da escola e de seu plano de ensino, análise do PPP, buscando entender como estes abordam em suas ações, as relações étnicas. Em seguida, analisaremos os questionários de participação dos professores da escola, a fim de compreender melhor se sua relação com o que está nas diretrizes, nas normas e no currículo afeta a prática pedagógica no que diz respeito à diversidade cultural. Isto far-se-á com fundamentação nos estudos de Silva (2012), Moreira e Candau (2010), Moreira e Tadeu (2011) Veiga (1995) dentre outros estudiosos. Estes possibilitam certa unidade a nossas inquietações sobre currículo e cultura, ao pensar o currículo em seus limites e possibilidades no cotidiano escolar.

E para pautar o que foi nossa intenção de estudo, as considerações finais nos possibilitaram fazer uma explanação do resultado da pesquisa *Diversidade e currículo: olhares sobre o ensino fundamental*, quando algumas observações sobre o analisado e percebido durante tão complexo percurso teórico, bem como durante o momento empírico na escola, que desvelaram os saberes e sentidos dados à diversidade cultural na sala de aula.



## **CAPÍTULO I**

### **A FORMAÇÃO ÉTNICO-CULTURAL BRASILEIRA: MARABÁ EM FOCO**

A diversidade cultural e étnica é uma das características fundamentais das sociedades modernas. Para compreendermos o processo de formação e desenvolvimento da sociedade brasileira, é necessário que analisemos sua constituição híbrida, já que marcada pela heterogeneidade cultural e racial, devida à miscigenação de índios, brancos e negros, e por intenso processo de migração, principalmente na época da colonização.

A sociedade brasileira se distingue de outras por ter sido marcada pela miscigenação, numa dimensão incomparável com a de outras nações. Essa diversidade cultural precisa ser discutida na sociedade, em especial no contexto escolar.

As imbricações culturais não foram, no período colonial, nem harmoniosas nem dialógicas pelo fato de o estrangeiro não ter respeitado os sujeitos e as culturas locais. As intervenções feitas pelos colonizadores alteraram o estilo de vida dos índios, que foram incompreendidos em suas tradições e costumes, o que propiciou, dessa forma, um choque de culturas no interior de uma relação de poder, o que levou, durante a catequização, à escravidão, à dizimação e à subjugação dos índios.

A sociedade brasileira é marcada em sua formação pela interferência de grupos europeus, seja na forma de ver o mundo, seja na religiosidade e na afetividade. Devemos pensar a diversidade cultural, portanto, como categoria que possibilita romper com as noções de uma cultura e de uma identidade brasileira pura e homogênea.

No Brasil de índios e negros, a obra colonial de Portugal foi também radical. Seu produto verdadeiro não foram os ouros afanosamente buscados e achados, nem as mercadorias produzidas e exportadas. Nem mesmo o que tantas riquezas permitiram erguer no Velho Mundo. Seu produto final foi um povo-nação, aqui plasmado principalmente pela mestiçagem, que se multiplica prodigiosamente como uma morena humanidade em flor, à espera do seu destino. Claro destino, singelo,

de simplesmente ser, entre os povos, de existir para si mesmos (RIBEIRO, 2006, p 62).

Na formação étnica do Brasil houve intercruzamento de três etnias principais: povos indígenas, povos africanos e os portugueses. Certamente, houve um choque cultural para os índios que aqui se encontravam, pois suas formas de vida eram bastante diferentes da dos europeus, vez que viviam em comunidade, um contraponto ao modelo mercantilista vigente em Portugal.

De forma semelhante aconteceu com os povos africanos, tendo em vista a escravização e a subjugação ideológica pelo europeu. A partir do século XIX, outros habitantes da Europa, como franceses e espanhóis, vieram à procura de melhores condições de vida e terras férteis para o trabalho na lavoura, encontrando aqui uma matriz lusitana forte e tendo que se conformar e se adaptar a esse novo modelo. Como bem o acentua Darcy Ribeiro (2006), porém, a “filial lusitana da civilização” sofreu fortes “ataques” das singularidades desses outros povos. Certamente, estes também foram compondo a híbrida identidade cultural brasileira.

As características das tribos que aqui se encontravam já representavam um mosaico de culturas, tendo elas conhecimentos específicos. Ademais, povos diversos eram trazidos como escravos do continente africano, procedentes de diferentes partes da África. Mesmo com toda a intervenção europeia, entretanto, as culturas indígena e africana ainda influenciam a sociedade brasileira.

Portanto, a diversidade sempre foi forte característica da estruturação do Brasil, embora isso tenha sido quase sempre conflituoso. Freyre (2004) diz que as relações sociais realizadas no engenho, na fazenda e na grande senzala, tinham como diferencial básico o posicionamento dos diferentes grupos no processo de produção. O autor ressalta ainda que se formou “na América tropical uma sociedade agrária na estrutura, escravocrata na técnica de exploração econômica, híbrida de índio e mais tarde de negro na composição” (p. 13).

Na sociedade colonial, as relações entre colonizador e colonizado eram conflituosas, mas eles iam organizando-se e desenvolvendo formas próprias de viver em sociedade. Tinham costumes e formas de viver variadas: nas comunidades indígenas, por exemplo, as tribos eram variadas e se distinguiam

em vários aspectos; destacavam-se nos rituais religiosos, nas danças e na forma de gerenciar seus espaços. Também desenvolviam a divisão do trabalho por idade, por sexo e tinham uma economia amonetária e substancial. Os africanos se organizavam em pequenos núcleos que representavam a África; acolhiam mestiços, brancos pobres, foragidos da justiça e índios. Esses povos desenvolviam atividade econômica voltada para a agricultura de subsistência.

Em resumo, houve uma interrelação cultural entre povos indígenas, povos africanos e europeus, que acabou por marcar de forma intensa a diversidade do povo brasileiro. Trata-se de uma temática necessária para que nos sintamos coautores do processo de formação da diversidade cultural brasileira. No momento atual, é necessário discutirmos as práticas escolares e também o currículo, no que diz respeito à história das culturas afro-brasileira e indígena no contexto escolar.

### **1.1 Os povos Indígenas**

Os primeiros grupos a povoar o Brasil foram os indígenas, que já se organizavam em comunidades e diferentes tribos em todo o nosso território. São considerados povos nômades, porque mudavam constantemente de lugar. Os indígenas viviam da caça, da pesca e davam os primeiros passos na agricultura, além de que já tinham desenvolvido culturas diferenciadas, línguas e visões de mundo.

Para os índios que ali estavam nus na praia, o mundo era um luxo de se viver, tão rico de aves, de peixes, de raízes, de frutos, de flores, de sementes, que podia dar as alegrias de caçar, de pescar, de plantar e colher a quanta gente aqui viesse ter. Na sua concepção sábia e singela a vida era dádiva de deuses bons que lhes doavam esplêndidos corpos, bons para andar, pular, de correr, de nadar, de dançar, de lutar. Ouvidos capazes da alegria de ouvir vozes estridentes ou melódicas, cantos graves e agudos e toda a sorte de sons que há. Narizes competentíssimos para fungar e cheirar cantigas e odores. Bocas magníficas de degustar comidas doces e amargas, salgadas e azedas, tirando de cada qual o gozo que podia dar. E, sobretudo sexos opostos e complementares, feitos para as alegrias do amor. (RIBEIRO, 2006, p. 40).

O modo de vida dos indígenas não era compreendido pelos estrangeiros, gerando, assim, vários conflitos entre índios, portugueses, franceses e entre

estes e os jesuítas<sup>6</sup>. Para Bosi (2000, p. 17) “quando duas culturas se defrontam, não como predador e presa, mas como diferentes formas de existir, uma é para a outra como uma revelação”. A intenção dos portugueses eram as especiarias, o ouro, a prata e os produtos agrícolas. Nas viagens pelo Brasil exploraram o litoral à procura de riqueza e marcaram território para defender a posse da terra. Além disso, os povos portugueses tinham os indígenas como povos a serem dominados e escravizados, a fim de concretizar seus objetivos.

Mais tarde, com a destruição das bases da vida social indígena, a negação de todos os seus valores, despojos, o cativo, muitíssimos índios deitavam em suas redes e se deixavam morrer como só eles têm o poder de fazer. Morriam de muita tristeza, certos de que todo o futuro possível seria a negação mais horrível do passado, uma vida indigna de ser vivida por gente verdadeira (RIBEIRO, 2006, p.38-39).

Os indígenas, na verdade, foram os primeiros responsáveis pelo início das misturas culturais com os brancos, através do vínculo do cunhadismo, que consistia em dar-lhes uma moça índia como esposa. Assim que ele a assumisse, estabeleciam-se, automaticamente, mil laços que o aparentavam com todos os membros do grupo (Idem, p. 72), como aconteceu com João Ramalho, que tomou diversas índias e formou um exército de mestiços, seus filhos. Nesse movimento, surgiram os neobrasileiros, semelhantes aos indígenas, mas diferentes dos nativos. Esses povos produziam para o mercado externo, viviam nas fazendas e nas plantações. Mesmo com essa mudança, alguns grupos indígenas procuraram manter sua identidade, seus traços culturais.

Os brasíndios foram chamados de mamelucos pelos jesuítas espanhóis horrorizados com a bruteza e desumanidade dessa gente castigadora de seu gentil materno. [...] Seu maior valor como agentes da civilização advinha de sua própria rusticidade de meio-índio incansáveis nas marchas longuíssimas e sobretudo no trabalho de remar, de sol a sol, por meses e meses [...] outro valor assimilável era sua flexibilidade de gente recém feita, moldável a qualquer nova circunstância, com a consistência do couro, não a do ferro e do bronze, ardendo dobrando-se, amoldando-se às asperezas de um mundo rude”, como diz Sergio Buarque de Holanda (1986, 29). [...] Não

---

<sup>6</sup>No século XVI, houve revoltas como a *Confederação dos Tamoios* liderada pela nação indígena Tupinambá, que ocupava o litoral brasileiro entre Bertioga e Cabo Frio, envolvendo, também, tribos situadas ao longo do Vale do Paraíba, contra os colonizadores portugueses.

podendo identificar-se com uns nem com outros de seus ancestrais, que o rejeitaram, o mameluco caía numa terra de ninguém, a partir da qual constrói sua identidade de brasileiro Ribeiro (RIBEIRO, 2006, p. 97).

Hoje, com o novo reordenamento dos espaços, os indígenas reivindicam o reconhecimento de suas etnicidades e de seus territórios em meio à diversidade cultural brasileira. Participaram também de revoltas, como a cabanagem<sup>7</sup>, juntamente com os africanos. Ribeiro (2006) nos fala que o processo de formação do povo brasileiro foi conflituoso. Durante séculos, por conta de uma luta territorial e cultural, existiram grandes conflitos entre os povos indígenas e os portugueses. Ribeiro (2006) afirma que nesse conflito de vida ou morte, os índios de um lado e os colonizadores do outro, punham todas as suas energias, armas e astúcias.

Para Bosi (2000, p. 17), “a conquista colonial causa desenraizamento e morte com a supressão brutal das tradições”. As representações da cultura indígena e de seu reconhecimento como seres humanos dentro do processo de colonização e da formação da sociedade brasileira visibilizaram a potencialização de sua própria identidade, hoje os legitimando como brasileiros.

Os índios se tornam cada vez menos índios no plano cultural, acabando por ser quase idênticos aos brasileiros de sua região na língua que falam, nos modos de trabalhar, de divertir-se e até nas tradições que cultuam (RIBEIRO, 2006, p. 101).

Nos dias atuais, os povos indígenas têm uma participação significativa na elaboração de leis, pois são candidatos, elegem candidatos e compartilham problemas semelhantes, como as consequências da poluição ambiental e das diretrizes e ações do governo nas áreas da política, economia, saúde, educação e administração pública em geral.

O espantoso é que os índios como os pretos, postos nesse engenho deculturativo, consigam permanecer humanos. Só o conseguem, porém, mediante um esforço inaudito de autorreconstrução no fluxo do seu processo de desfazimento (RIBEIRO, 2006, p. 106).

---

<sup>7</sup> Maior revolução popular da história do Brasil

Os brancos lusitanos, sem conhecer a arte, a cultura e as lendas dos povos indígenas, iam impondo aos nativos, sem consultá-los, outra forma de vida. Por razões desencontradas, os nativos da floresta não se encontravam nem no tempo nem no lugar, na condição de cidadãos, para poder considerar o que estava acontecendo, apenas lutavam contra toda sorte de vida. Essa condição é corroborada por Ribeiro (2006, p. 44) quando diz que:

Frente à invasão europeia, os índios defenderam até o limite possível seu modo de ser e de viver. Sobretudo depois de perderem as ilusões dos primeiros contatos pacíficos, quando perceberam que a submissão ao invasor representava sua desumanização como bestas de carga.

Testemunhos da chegada dos brancos às terras brasileiras, os povos indígenas foram sujeitos a uma autoreconstrução, pois o contato entre os dois grupos não foi harmonioso. Eram vendidos e obrigados a trabalhar como escravos e a verem o mundo de outra maneira. “Nenhum colono pôs jamais em dúvida a utilidade da mão-de-obra indígena, embora preferisse a escravatura negra para a produção mercantil de exportação” (RIBEIRO 2006, p.88). Diante de tudo isso, os povos indígenas contribuíram para a pluralidade de línguas e dialetos bem como de práticas corporais e artísticas na composição dos brasileiros. Contribuíram de forma bem expressiva, juntamente com a presença do branco, para a formação do caboclo e do mameluco, característica marcante de algumas regiões do Brasil.

## **1.2 A colonização e a presença do branco**

Durante trinta anos, de 1500 e 1530, os portugueses desembarcaram apenas para explorar o litoral e seu interior em busca de bens materiais e também para marcar seu território. Essa é considerada a primeira fase da colonização, que ocorre com a exploração do pau-brasil, que levou o governo português a construir feitorias para proteger a costa brasileira.

Nesse primeiro momento da colonização, os portugueses tiveram uma relação mais ou menos tranquila com os povos indígenas; eles serviram de mão de obra para o corte da árvore e, em troca, recebiam espelhos, tesouras, roupas e objetos úteis a eles, troca essa era chamada escambo. Sobre isso, Ribeiro

(2006, p. 34) relata que “a atração irresistível das ferramentas, dos adornos, da aventura, os faziam (sic). voltar” Holanda (2000, p. 130); por sua vez, diferentemente, diz da “utilização em larga escala de tais índios nos misteres caseiros e na lavoura, enquanto não se generalizava a importação de escravos negros”.

Com a partilha do mundo, com a pressão francesa e também com a crise do comércio, a Igreja, em 1532, dá plenos poderes a Portugal para invadir, confiscar terras e bens dos nativos brasileiros e, até mesmo, para escravizá-los. Sobre a colonização oficial do Brasil, Freyre (2004, p. 65) enfatiza que,

Quando em 1532 se organizou economicamente e civilmente a sociedade brasileira, já foi depois de um século inteiro de contato dos portugueses com os trópicos: demonstrada na Índia e na África sua aptidão para a vida tropical.

Após trinta anos de idas e vindas, o projeto colonizador caminhou, aos poucos, para o estabelecimento de colonos e a fundação de vilas de povoamento em territórios litorâneos. Esse processo de desenvolvimento não foi tranquilo nem contou com a parceria dos primeiros colonizadores, que, na verdade, foram forçados a se adequar a uma nova cultura, a uma nova estrutura social. Os portugueses estavam dispostos a romper com quem não se enquadrasse no projeto mercantilista e de povoamento e subjuga-lo. Sobre isso, Darcy Ribeiro (2006), comenta:

O processo civilizatório que, interrompendo a linha evolutiva prévia das populações indígenas brasileiras, depois de subjugar-las, recruta seus remanescentes como mão de obra servil de uma nova sociedade, que já nascia integrada numa etapa mais elevada da evolução sociocultural. No caso, esse passo se dá por incorporação ou atualização histórica- que supõe a perda da autonomia étnica dos núcleos engajados, sua dominação e transfiguração, estabelecendo as bases sobre as quais se edificaria daí em diante a sociedade brasileira. (p. 67).

Do final do século XVII ao século XVIII, Portugal volta-se para uma nova forma de produção econômica, a empresa açucareira. Nesse período, inicia-se a parceria com outros países para as atividades econômicas e a exploração,

sendo primeiro com os holandeses e depois com a Inglaterra, implantando o sistema econômico agrícola.

Nessa época, a mão de obra era totalmente escrava. De início, foram feitos escravos os indígenas de escravos, mas estes não se adequaram ao sistema e tornou-se necessária a comercialização de escravos africanos. Portugal estrutura, para administrar o sistema de Capitanias<sup>8</sup> Governo Geral e as Câmaras municipais.

Em paralelo com a fase açucareira, no mesmo século XVIII, os portugueses descobriram, através dos bandeirantes<sup>9</sup>, o ouro e outros minérios, importantes para comercialização e manutenção econômica de Portugal, pois, nesse período, Portugal passava por uma crise econômica. Nesse momento, intensificou-se o povoamento de todas as regiões do Brasil, o que contribuiu para uma formação étnica diversificada em todos os aspectos. Nesse sentido, Holanda (2000, p. 211) ressalta que

Das lavras auríferas saíram os recursos que em grande parte deram nova vida ao sistema econômico português, em crise desde os anos da restauração. A exploração do novo eldorado também exerceu verdadeiro fascínio sobre a população metropolitana, estimulando um poderoso movimento migratório do Velho para o novo mundo.

É nas regiões das minas, em Minas Gerais, no sudeste, que surgem cidades que não paravam de funcionar, o que as diferenciava das regiões litorâneas, nas quais os portugueses se instalaram ao chegar. A atividade de mineração provocou intenso desenvolvimento urbano e o surgimento de uma classe média no Brasil, formada por pessoas que se dedicavam a atividades comerciais. Toda essa movimentação e também o mercado interno e externo fez com que, no final desse século, surgissem movimentos como a conjuração mineira e a conjuração dos alfaiates, movimentos estes a favor da emancipação Brasil.

---

<sup>8</sup> Em Kinoshita (2000) a estrutura de capitanias dividia o território em grandes faixas que foram entregues a pessoas ligadas à Coroa portuguesa, que tinham a missão de colonizá-las, protegê-las e administrá-las; esse modelo, porém, fracassou, vindo o Governo geral a assumir a colonização e viabilizar a criação de novos modos de integração dos indígenas, bem como de combate ao comércio ilegal. Logo as Câmaras Municipais foram criadas para que Portugal controlasse o poder local das vilas e organizasse as cidades que vinham a se formar no Brasil.

<sup>9</sup> Homens que buscavam e capturavam escravos foragidos



É no período colonial que se forma uma sociedade brasileira rural toda organizada no campo. Segundo Bosi, (2000, p. 17), “no campo brasileiro a conquista acontece sob as formas de monocultura e pastagens”, o que caracteriza uma sociedade patriarcal - os senhores de engenho, donos da terra, têm o poder muito grande sobre a comunidade, os escravos e a família. Tratava-se também de uma sociedade hierárquica, pois havia pouca mobilidade social, no que diz respeito à situação social, não existindo, na verdade, havia uma ascensão social para quem era escravo. “Com efeito no Brasil, as classes ricas e as pobres se separavam umas das outras por distâncias sociais e culturais quase tão grandes quanto as que medeiam entre povos distintos” (RIBEIRO 2006, p. 194).

Nesse caso, podemos pensar na forma de classificação da diferença, que se distingue a partir das relações de poder entre os sujeitos, pois é a forma de classificar e marcar as relações sociais. Sobre isso, Tomaz Tadeu da Silva, (2012, p. 40) ao discutir Identidades e diferença, enfatiza que

A marcação da diferença é crucial no processo de construção das posições de identidades[...] Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de forma de exclusão social.

E por meio dessa marcação, ao povoar e formar grupos de várias posições sociais como os fidalgos, militares, sacerdotes, degredados, criminosos e fugitivos, lavradores, artificios e artesãos, a elite controlava todas as ações culturais que se constituíam na nova sociedade. Os sistemas classificatórios são, assim, construídos por meio de sistemas simbólicos, os quais distinguem o sagrado do profano, o limpo do sujo e o cru do cozido (Idem, p. 54). Não havia bibliotecas, livrarias, tipografias e poucas pessoas sabiam ler e escrever. Mesmo diante disso, havia manifestações culturais importantes na música, na dança, no teatro e na escultura como também no jornalismo.

Os portugueses pouco contribuíram para a formação étnica, mas é interessante como a cultura deles dominava os espaços. Até hoje se mantêm as festas religiosas, as tradições de festejos populares e as festas religiosas católicas. Na arquitetura, destacam-se os amplos casarões, sobrados, azulejos coloridos e traçados irregulares. Todos esses aspectos estão distribuídos em

varias regiões do país e se entrelaçam com outras culturas que vieram compor o Brasil, como os povos africanos.

### **1.3 Povos africanos, afrobrasileiros e a escravidão**

No período colonial, o trabalho escravo era de suma importância para a economia. Em 1530, chegaram ao Brasil os africanos para trabalhar como escravos, quando os colonizadores passaram a plantar cana-de-açúcar nos engenhos. Essa prática escravagista era praticada por Portugal, desde o século XV, quando os escravos eram trazidos para trabalhar em plantações, na produção de açúcar nas ilhas do oceano Atlântico. Do século XVI ao final do século XIX, quando o Brasil acabou com a escravidão, milhares de pessoas foram tiradas do seu local de origem para servirem de mão de obra escrava. “Antes mesmo do descobrimento e da colonização do Brasil os portugueses exploravam regularmente a força de trabalho africana” (HOLANDA, 2000, p. 211).

Os negros vinham de duas regiões da África: da ocidental, onde eram embarcados no Forte de São João Batista de Ajuda, no território do atual Bernim, e no porto de Lagos, na atual Nigéria, sendo Salvador o principal destino. De acordo com a literatura da região, muitos desses prisioneiros morreram nos navios com fome, sede e doenças.

A presença do africano no território nacional contribuiu, ainda, para dar novo segmento étnico ao povo brasileiro, gerando diferentes elementos culturais no dia a dia do Brasil, em todos os lugares. Os contatos entre índios e africanos se davam em grande parte nos engenhos açucareiros, nas plantações de algodão e nas atividades de mineração. Esses povos tiveram papel importante nos modos de vida durante o período colonial, período que contribuiu para a aceleração de mudanças culturais e para a aproximação de povos que viviam na luta pela sobrevivência.

Devido aos maus tratos e às péssimas condições de vida, os negros fugiam e formavam comunidades, chamadas quilombolas. Esses quilombos eram pequenas aldeias onde negros fugitivos se alojavam; esses povos, unidos, acabavam por formar uma nova comunidade, política, social, religiosa e militar.

Essas comunidades foram-se espalhando e constituindo novas formas de vida, como afirma Ribeiro, ao escrever que

Sua forma era principalmente a da fuga, para a resistência e para a reconstituição de sua vida em liberdade nas comunidades solidárias dos quilombos, que se multiplicaram aos milhares. Eram formações protobrasileira, porque o quilombola era um negro já aculturado, sabendo sobreviver na natureza brasileira, e, também, porque lhe seria impossível reconstituir as formas de vida da África (RIBEIRO, 2006, p. 202).

Depois do século XIX, vieram os movimentos abolicionistas que aprovaram leis como a Eusébio de Queiroz, cuja finalidade era acabar com a escravidão; a Lei do Ventre Livre, que dava liberdade aos filhos de escravos que nascessem após sua aprovação, sendo esses considerados afrodescendentes. Outra determinação importante foi a Lei Sexagenária para libertar os escravos que tinham acima de 60 anos e, finalmente, a Lei Áurea, que deu liberdade a todos os negros escravos. Ribeiro afirma que “a luta mais árdua do negro africano e de seus descendentes brasileiros foi, e ainda é, a conquista de um lugar e de um papel de participante legítimo na sociedade nacional” (2006, p. 202).

O Brasil foi a última nação a extinguir o trabalho escravo, porque sua economia era baseada em mão-de-obra escrava e não existiam leis e parâmetros para defender os direitos humanos. Por isso, a abolição veio sem reformas sociais, causando um histórico de exclusão da população negra do processo econômico e, em geral, de sua participação social enquanto cidadão. As condições históricas não foram favoráveis, impedindo a ascensão econômica e cultural desses sujeitos, o que gerou neles um conflito de autoafirmação identitária. Houve, desde o final do Império, de acordo com Costa (2012), uma “política de branqueamento”, que se seguiu durante a República, favorecendo a inserção do europeu, em detrimento dos povos indígenas e africanos. Como diz Theodoro (2008, p. 15),

Nesse contexto, a consolidação da visão, de cunho racista, de que o progresso do país só se daria com o “branqueamento”, suscitou a adoção de medidas e ações governamentais que findaram por desenhar a exclusão, a desigualdade e a pobreza que se reproduzem no país até os dias atuais.

Mesmo depois de cinco séculos, a influência africana continua em todas as regiões do país. Houve esforços na tentativa de uma inserção social de muitos negros que já tinham profissões definidas, como ferreiros, sapateiros, doceiros. A cultura negra, rica e complexa, influenciou as religiões (com o seu sincretismo)<sup>10</sup> a gastronomia, o folclore, os esportes, as danças e as músicas, ou seja, a presença cultural negra está em todos os costumes brasileiros. Ribeiro (2006) diz que “já haviam construído uma cultura própria, na qual se expressavam com alto grau de criatividade” (p. 204). A influência é tão forte que, ao se falar de Brasil, pensa-se logo nos negros, na presença marcante desse povo na composição da identidade brasileira. Ribeiro (2006) assevera que:

Nas crenças religiosas e nas práticas mágicas [...] o negro se apegava no esforço ingente por consolar-se do seu destino e para controlar as ameaças do mundo azaroso em que submergia. Junto com esses valores espirituais, os negros retêm, no mais recôndito de rítmicas e tanto reminiscências rítmicas e musicais, como saberes e gostos culinários. [...] Essa parca herança africana - meio cultural e meio racial, associada a crenças indígenas, emprestaria entretanto à cultura brasileira, no plano ideológico, uma singular fisionomia cultural (p. 105).

A história dos africanos é pouco conhecida e se apresenta nos livros didáticos de história, fazendo referência apenas a alguns movimentos que se fizeram presentes, destacando elementos afrobrasileiros, como Zumbi dos Palmares, que foi um dos maiores líderes negros da história; a Revolta da Chibata, motivada pela rebelião de marinheiros contra os castigos físicos a que eram submetidos; a Revolução dos Malês, em 1835; a Cabanagem, que teve a participação de indígenas e mestiços.

A vinda forçada de milhões de africanos escravizados e a existência de diversas nações indígenas no território brasileiro exigiram formas de integração à sociedade brasileira com base no projeto civilizatório lusitano. Africanos e indígenas tiveram de adaptar-se, sendo, muitas vezes, forçados a isso para sobreviver. Mesmo construindo formas de resistência e de preservação de suas

---

<sup>10</sup> Segundo Ligorio (2006), "o sincretismo realiza-se", afirma R. Ortiz, "quando duas tradições são colocadas em contato, de tal forma que a tradição dominante fornece o sistema de significação, escolhe e ordena os elementos da tradição subordinante".

culturas, esses povos foram aos poucos cedendo ao processo de intercruzamento, gerando formas híbridas tanto de cultura quanto de formação étnica - como a mestiça, a cabocla e a mameluca. O povo brasileiro surgiu efetivamente do cruzamento de uns poucos brancos com multidões de mulheres índias e negras, as quais foram subjugadas pelo apetite voraz dos lusitanos, assim como exerceram tal subjugação por sua beleza sensual e erotismo próprios (RIBEIRO, 2006).

É interessante salientar que todo esse processo contribuiu para a expressão da diversidade étnica, tão marcante no processo de identificação do afro-brasileiro. Nessa linha de pensamento, Ribeiro (2006, p. 152) salienta que “a feia verdade é que conflitos de toda a ordem dilaceraram a história brasileira, étnicos, sociais, econômicos, religiosos, raciais etc.” Donos de uma grande beleza, saúde e fertilidade, os negros deixaram marcas na sua história, e com a diversidade indígena e branca tornaram a sociedade brasileira multicultural, a qual é, para o referido autor, um arco íris de gente.

Segundo Freyre (2004), os africanos já traziam consigo conhecimentos técnicos e agrícolas e se adaptavam às intempéries. A diáspora proporcionou a eles o protagonismo de uma grande luta de resistência para sobreviver, e não foi diferente da situação indígena, com crises de identidade e rejeição, o que os levaram a organizar-se formando grupos, dando novo aspecto físico, social e religioso à sociedade. Ribeiro (2006, p. 17) corrobora essa ideia ao dizer que “surgimos da confluência, do entrecchoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos”.

Essa formação étnica, permeada por conflitos, foi um acontecimento que deu ao Brasil características peculiares, porém modificou a vida dos povos indígenas que aqui já se encontravam vivendo em comunidades e que foram espalhados e dizimados. E, também, do africano, que tirado de sua terra natal foi obrigado a sujeitar-se às piores e mais desumanas formas de trabalho. Como salienta Ribeiro, ao dizer que “o ruim aqui, e efetivo fator causal do atraso, é o modo de ordenação da sociedade, estruturada contra os interesses da população, desde sempre sangrada para servir a desígnios alheios e oposto aos seus” (2006, p. 408).

Todavia, o Brasil nasce desse contexto histórico, da relação entre essas três etnias, que são seus pilares. Os povos indígenas, que aqui viviam, produziam sua subsistência em uma relação íntima com a natureza. Já o branco português veio à América em busca de riquezas e de novas oportunidades de comércio, enquanto o africano, arrancado de sua terra de origem, foi forçado a sobreviver baixo toda sorte de imposições desumanas. Assim, a formação histórico-cultural do Brasil é marcada por essas relações em que conflitos identitários contribuíram para a formação de uma sociedade diversa e multicultural.

Então nesse contexto da sociedade diversa e multicultural é importante lembrar o que Silva (2012) enfatiza sobre diferença e identidade.

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. Silva (2012, p. 76)

Nessa produção no interior da organização social a diferença, assim como a identidade, é processo humano e social. A diferença é estabelecida culturalmente e condição é transitória. No que tange ao multiculturalismo, a diferença está em íntima conexão com a identidade, pois somos sujeitos em constantes contradições, o que gera conflitos e desigualdades na relação com o outro.

#### 1.4 Sociedade brasileira multicultural

Uma nova sociedade surgia para os povos indígenas, para povos africanos e também para os brancos portugueses. A princípio, o que se encontrava na nova terra era um povo que tinha uma relação harmoniosa com a natureza, formava uma sociedade organizada em grupos diferenciados e donos de uma beleza nua exuberante, como nunca vista pelos portugueses brancos que aqui chegavam em busca de ouro e especiarias; na verdade, em busca de benefícios materiais e novas terras.

Logo a colônia virou metrópole e a metrópole virou uma terra que encantava habitantes de outros mundos. E, sem intenção de povoar, foram ficando, pois possuíam vantagens materiais que a nova terra lhes proporcionava. Necessitavam de mão de obra para o árduo trabalho e para a manutenção do comércio. Por conta disso, foram em busca dos africanos, que com suas habilidades de viver em grupo, força física e inteligência foram colorindo o que vem a ser hoje uma sociedade brasileira multicultural.

Outros países europeus e asiáticos também vieram em busca de possibilidades para explorar e se tornarem agroexportadores nas Américas, principalmente no Brasil. Ribeiro (2006) ressalta a contribuição de outros povos europeus que, às vezes, de forma contrária aos interesses dos portugueses, exploraram o território da América portuguesa, tentando estabelecer colônias. Os franceses, da mesma forma, fundaram comunidades com base no cunhadismo<sup>11</sup>, que multiplicava a população, assim como os espanhóis, que também participaram da fase da implantação europeia na costa brasileira.

Somente a partir da metade do século XIX, por volta de 1860, após o final da escravidão, começou a chegar ao Brasil grande número de imigrantes à procura de trabalho e melhores condições de vida. Essa imigração intensificou-se e, nesse processo, vale destacar, principalmente, os italianos e espanhóis, que foram obrigados a fugir de seus países de origem por conta de

---

<sup>11</sup>Ribeiro (2006) diz que o Brasil nasceu do cunhadismo, prática indígena utilizada para incorporar estranhos à sua comunidade: consistia em lhes dar uma moça índia como esposa. Segundo este antropólogo, esse foi um dos aspectos que colaborou para a formação do Brasil.

pestes, como a gripe espanhola, entre tantos outros fatores agravantes das condições de vida na Europa do final do século XIX e início do século XX.

Dessa forma, a busca por melhores condições de vida e ascensão social, assim como a fuga das guerras, fizeram com que franceses, alemães, holandeses, judeus e japoneses deixassem a terra natal e se estabelecessem em diversas regiões do Brasil, principalmente, nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Sobre essas matrizes culturais que foram se misturando na composição étnica do Brasil, Ribeiro (2006, p. 27) argumenta que “a distinção de nossa cultura é manifestação do resultado do maior entrelaçamento e fusão, na fornalha da sociedade colonial, de diferentes elementos culturais africanos, asiáticos e europeus”.

Nessa aproximação, os imigrantes misturavam-se aos habitantes do país, mesclando hábitos, formas de trabalho, usos de idiomas e subjetividades. Essa reflexão tem a ver com a discussão de Bhabha (2013, p.20), ao dizer como se formam os sujeitos nos “entre-lugares” (in-between) e nos excedentes da soma das “partes” das diferenças.

Os entre-lugares, nesse caso, são espaços que produzem signos diversos, que se constituem do individual e do coletivo, e ainda colaboraram na constituição da sociedade brasileira, no papel do sujeito e da sua subjetividade. É o lugar da diáspora, construído por vivências, que deriva de culturas tradicionais, influencia as culturas comunitárias e age em todos os níveis da vida social. Segundo Bhabha, a relação conflituosa entre colonizador e colonizado produz novos signos, estabelecendo um duplo movimento *in*dentitário. O brasileiro vive nesse espaço intervalar, pois dialoga com culturas e saberes diversos, desde o período da colonização.

Dentro desse movimento de (re)negociação cultural e expansão das diferenças culturais, a miscigenação e a heterogeneidade determinam as sociedades, no que diz respeito a seus aspectos étnicos, linguísticos e culturais. Nessa (re)composição, as imbricações não foram realizadas de forma harmoniosa, já que, em alguns momentos, o processo de inclusão foi de tensão, preconceito e violência contra indígenas, africanos e também estrangeiros que aqui se estabeleceram. Nesse sentido, Bhabha (2013, p. 20) afirma que:



Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidades e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade.

Muitos imigrantes evitaram o confronto e preferiram viver em colônias isoladas, isto é, em áreas rurais ou urbanas. Esses grupos faziam esforço para manter suas singularidades culturais com certa independência, o que era praticamente impossível. Essa estratégia tem a ver com o comportamento humano, cuja estrutura psicológica faz com que, segundo Geertz (1989) os grupos busquem espaços de solidificação de sua cultura de forma tranquila sem encontros beligerantes. Conforme Geertz (1998, p.8), “a cultura é composta de estruturas psicológicas por meio das quais os indivíduos ou grupos de indivíduos, guiam seu comportamento”. Foi o que aconteceu com os índios, que fugiam para as florestas, e com os africanos, que criaram grupos de resistência, as comunidades quilombolas.

Esse processo também permitiu o encontro de agrupamentos isolados, que o cunhadismo e outros processos proporcionaram, novos sujeitos novas identidades. Essa nova mestiçagem foi muito mais intensa visto que grupos diferentes se situavam em localidades urbanas e rurais. Tal proximidade proporcionava interações matrimoniais que alimentaram a mistura.

Conforme Ribeiro (2006), a industrialização e outros processos urbanizadores também provocaram mudanças nas relações sociais, pois converter

Uma população em condição de existência material de outra, em prejuízo de si própria, pode levá-la ao extermínio. É o caso da escravidão pessoal, que, desgarrando uma pessoa de seu contexto vital para convertê-la em mera força de trabalho a serviço de outrem, custa enorme desgaste humano. Junto à interação econômica se dá toda a trama de relações sociais que, afetando os modos de coexistir, de conviver e ampliando ou estreitando suas oportunidades de se reproduzir, também exerceu papel fatal (RIBEIRO, 2006, p. 235).

Ribeiro, nesse trecho, aborda a forma em que o contexto econômico afeta os modos de vida das populações. O processo de globalização e, conseqüentemente, de hibridização cultural vai constituindo e reinscrevendo o imaginário social de uma comunidade.

Sobre as identidades, enquanto jogo de diferenciação, Silva (2012, p. 11) afirma que “a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças, nesse caso entre grupos étnicos, são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares e em momentos particulares”.

A particularidade étnica do indígena foi alterada com a interferência do africano e dos lusitanos; foram várias matrizes que constituíram o nosso povo, causando uma hibridez cultural que vai além das singularidades regionais. No período colonial, ocorreu um processo de imposição, por meio do processo escravista, que transformou profundamente e afetou de forma intensa a identificação na formação do povo brasileiro.

A construção identitária não é uníssona; pelo contrário, ela se constitui na diferenciação. Sabemos que as identidades possuem suas singularidades; no entanto, constituem-se na miscigenação e na hibridização, no movimento de (re)articulação, nunca finalizada, sempre em movimento, tendo em vista os vários encontros que causam choques e entrechoques nas culturas. Segundo Ribeiro (2006), o que ocorreu com a formação do brasileiro foi que

O gentílico se implanta quando se torna necessário denominar diferencialmente os primeiros núcleos neobrasileiros, formados sobretudo de brasileiros, de brasilíndios e afro-brasileiros, quando começou a plasmar-se a configuração histórico-cultural nova, que envolveu seus componentes em um mundo não apenas diferente, mas oposto ao índio, ao do português a ao do negro. A consciência plena dessa oposição só será alcançada muito mais tarde, mas a percepção dos antagonismos e diferenças se dá desde as primeiras décadas (RIBEIRO 2006, p.127).

Mas quando a diferença se torna problemática, desmerecendo a condição social de alguma etnia, região ou qualquer grupo cultural, a diversidade parece deixar de ser riqueza, a qual é reconhecida por muitos teóricos, entre eles, Ribeiro (2006), Candau (2010, 2005), Silva (2013) para ser um problema de difícil solução, uma lacuna a ser “preenchida” e superada. Nesse sentido, é necessário concebermos a identidade enquanto diferença e como processo, sobre o que Hall (2009) comenta:

Ao invés de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude de identidade que já está

dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos por outros (p. 39).

Como se vê, a identidade é “uma falta de inteireza”. Esta expressão desestabiliza os conceitos de identidade que a concebem como completude. Silva (2013, p. 15) ressalta que “os movimentos étnicos ou religiosos ou nacionalistas frequentemente reivindicam uma cultura ou uma história comum como o fundamento de sua identidade”.

Vale destacar, diante dessa reflexão sobre identidade, que questionamentos e reivindicações de movimentos negros foram importantes para a constituição de políticas de inclusão, que reconhecem a necessidade de discutir a pluralidade cultural e pensar as diferenças étnicas. Segundo Franco (2012) nos anos de 1990, estudos e pesquisas foram aprofundadas na busca de compreensão e aprofundamento sobre diversidade e multiculturalismo, com vistas a reconhecer e valorizar direitos étnicos.

Mesmo que as preocupações em relação à existência de direitos legais sobre as diferenças estejam cada vez maiores, percebe-se que o universo dos discursos culturais perfila à mercê de políticas neoliberais, dadas pela lógica do mercado capitalista. E isso se apresenta até mesmo nas políticas culturais, as quais pleiteiam a inserção das comunidades indígenas e afrodescendentes no sistema de políticas de cotas, que lhes é imposta com programas construídos por modelos europeus.

E no que tange às diferenças, o Estado tem sido, ao longo do processo de colonização, o próprio desestabilizador, tanto da cultura negra quanto da indígena. Mais do que isso, o Estado brasileiro também tem sido negligente na formação das identidades regionais, deixando que a diversidade regional se torne desigualdade, pois a distribuição dos bens e recursos é diferenciada. Como observa Hall (2009), o remanejamento das minorias em prol de um dado progresso civilizacional não implica somente perdas territoriais, mas também, e, sobretudo, as de valores culturais.

O desenvolvimento socioeconômico do sul e do sudeste tem acontecido de forma desigual em relação ao resto do país, provocando o empobrecimento e o isolamento das demais regiões e localidades do território nacional extremamente diverso e, infelizmente, desigual.

Tomando como exemplo a região estudada nessa pesquisa, embora a descrição detalhada esteja mais adiante, vale destacar que Marabá é um município localizado no sudeste paraense, que fica em torno de 580 km de Belém, capital do estado. É uma cidade que recebe imigrantes de todo o país, cortada pela BR 150, dando fluxo ao escoamento de mercados vindos de outras regiões. Essa região destaca-se pelos grandes projetos econômicos voltados à exploração de minério, madeira e agropecuária, o que nos leva a entender que os discursos oficiais, a propaganda e a veiculação de um país de “progresso” e desenvolvimento econômico têm em vista apenas as regiões desenvolvidas economicamente, como o sudeste e o sul. Isto forja uma “crença simbólica” (termo utilizado por Bourdieu (1989) de que o país convive com harmonia sociocultural, que considera o desenvolvimento econômico de todos, o bem estar e o progresso da nação.

No entanto, na perspectiva da afirmação, de Hall (2009, p. 108), a “remoção, ou, no mínimo, a repressão destes grupos, com a aparente convivência do mundo oficial, parece ter se tornado condição *sine qua non* de ‘progresso’”. Todavia, mais do que uma “aparente convivência” ou projeção simbólica, diferente da enunciação defendida por Hall (2009, p.108), o que há, na verdade, é uma invasão simbólica das formas interpretativas dos grupos dominantes sobre o resto da população, tal como aconteceu ao longo da colonização com a sobreposição do elemento cultural lusitano às demais populações.

E a questão fundamental a ser esclarecida é identificar a interpelação dos discursos políticos e as performances dos movimentos indigenista e afrodescendente no cenário político das diversidades étnicas e das diferenças culturais.

Esse pressuposto nos leva a pensar nos estudos de Bourdieu (1998) quando enfatiza a questão do poder simbólico que se dá através da cultura. Símbolos e culturas dialogam nos espaços, nas concepções de mundo, os quais apresentam diversas formas de interpretações culturais, que determinam as diferenças nos modos de vida.

Poderíamos ressaltar que esses campos estão relacionados ao conjunto de singularidades considerado como um sistema comum de definição e reconhecimento para marcar o caráter de identidade dos grupos de inserção

multicultural. São esses múltiplos sistemas alicerçados no modelo da diferença que representam a diversidade cultural.

Neste sentido, pensamos no que Bourdieu (1998) destaca sobre o *habitus*, que é a percepção da situação que determina o sujeito na sua trajetória social. O *habitus* se constitui em condições específicas, por diferentes sistemas de disposições, em que os sujeitos usam meios para reagir e se adaptar, o que contribui com sua história.

Então, nesse sentido o *habitus* se institui na formação da diversidade cultural e possui uma dimensão que perpassa categorias como classe, gênero, raça e sexualidade. Essas categorias permitem a diversidade, constituem-se do passado e do presente, com referência de diferenciação do diverso, plural e no contexto atual também híbrido. Coll (2006, p. 3) analisa que “mesmo que todas as culturas sejam fruto da mestiçagem, esta não ocorre de forma única e homogênea, mas diversa e plural, exatamente por que cada situação de contato entre culturas é diferente e singular.”

No caso dos indígenas e de grupos de origem africana, no que tange à característica de um povo, Silva (2012) ressalta que a identidade é relacional, marcada pela diferença e por meio de símbolos. Nessa relação, poder é pouco discutido o problema que se legitima em meio ao aparato da hierarquização das diferenças identitárias e das relações de por aqueles que detêm a hegemonia do discurso político cultural.

É interessante ressaltar que esses discursos provocam o descentramento da identidade dos sujeitos através da regulação e da vigilância que governa o indivíduo e o corpo, num controle de toda manifestação humana, seja individual ou social, o que se apresenta pelos deslocamentos que acontecem em espaços diversos, multiculturais, na interconexão com outras identidades.

As identidades culturais – aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nossos pertencimentos a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e nacionais – sofrem contínuos deslocamentos ou descontinuidades (FLEURY, 2003, p. 55).

Esses aspectos e elementos alteram as identidades que impulsionam novos significados e novas representações culturais. As experiências humanas, que se constituem através da diferença, geram constante deslocamento e

descontinuidade, o que leva à constituição de novas identificações, possibilitando uma *tradutibilidade*, o que é corroborado por Bhabha (2013) quando diz que há na tradução um fenômeno de construção de novas identidades provisórias e híbridas. Todas possuem um referencial que pode tornar as experiências tanto em facilitadoras como em barreiras para negociação de novas identificações, dependendo do contato e da interação com o outro e do modelo social que lhes é imposto.

Nesse caso, os deslocamentos na estrutura social brasileira são o reflexo de um local de cultura em negociações constantes com novas culturas para elaborar, reelaborar e assimilar outra forma cultural de se pensar a recontextualização de saberes culturais ausentes nos currículos escolares. Os povos africanos e os afro-brasileiros, sujeitos da escravidão, carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares vividas, experimentadas e marcadas.

É dentro dessa dinâmica que movimentos sociais, como indigenistas e movimentos negros, começam a se preocupar com a forma de lidar com a diversidade e a diferença, presentes fortemente no contexto social. A sociedade múltipla, diversa e plural produz, na sua convivência, um desenvolvimento que dá oportunidade de refletir sobre a matéria prima na formação do povo brasileiro e sensibiliza para uma análise no que diz respeito à diversidade cultural, no viés do multicultural e do intercultural. E com esta trajetória o olhar adentra-se ao contexto histórico cultural da cidade de Marabá, localizada no sudeste do Pará, na região Norte, pois essa cidade também traz em sua formação diversidade cultural.

### **1.5 A região Norte e o Sudeste do Pará: Marabá em Foco**

Com a colonização do Brasil e a vinda de imigrantes europeus e asiáticos, o Brasil foi definindo-se como um país de oportunidades econômicas e de um futuro próspero para aqueles que vinham em busca de riquezas. Dentro desse contexto, várias regiões foram compondo o Brasil, com suas particularidades climáticas, biodiversidade geográfica e territorial, dando-lhe

visibilidade através de suas manifestações culturais e dos resultados da composição étnica.

De uma forma bem resumida, podemos dizer que as regiões são referências para a diversidade cultural brasileira, que se foram materializando com suas características de existência e consciência social e se constituindo com organização de domínio da colonização. Nisso Bezzi (2004 p. 27), buscando a origem da palavra região, afirma poder-se

Afirmar que, etimologicamente, deriva-se do latim *regere*, palavra composta pelo radical *reg*, que significa domínio, poder e que deu origem também a outras palavras como regente, regência, etc. É correto deduzir-se, então, que a idéia de região sempre esteve ligada a mecanismos de dominação, resultantes de uma situação hegemônica, de posse, de conquista, de poder.

A história da formação da sociedade brasileira está intimamente ligada a mudança, a conquistas de território, a posse. A necessidade de avançar economicamente estimulou os colonizadores a dar novas configurações às relações sociais, de poder, de conquistas que têm como origem uma realidade concreta, física.

No período da colonização, motivado pelo contexto econômico mercantilista e pelo desenvolvimento das tecnologias de navegação, os portugueses estimularam o desenvolvimento da estrutura econômica e social do Brasil. Assim, no final do século XVII e início do século XVIII, o Brasil foi grande produtor de cana-de-açúcar, minério e, para sustentar essa produção econômica, lançou mão do escravismo, o que deixa, até hoje, marcas na sociedade.

Através do projeto escravocrata, político e ideológico, os territórios se foram alargando cada vez que a necessidade de riqueza se tornava o eixo maior de toda a conquista. Tudo isso se faz presente nas características regionais e culturais do Brasil e deixa nelas suas marcas. Nesse contexto, a região norte tem o privilégio de estar inserida num santuário de flora e fauna, com o clima quente e úmido da floresta amazônica e, ainda, com uma diversificada quantidade de tribos e aldeias indígenas. Também possui a maior reserva mineral do país, com montanhas riquíssimas. A região norte é constituída por sete estados: Amazonas, Pará, Macapá, Acre, Tocantins, Rondônia e Roraima;

faz fronteira com sete países da América do sul: Guiana, Bolívia, Colômbia, Suriname, Peru, Venezuela e Guiana francesa.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a região norte é considerada uma das maiores regiões do país, povoada, até 2014, por cerca de 17,2 milhões de habitantes. Também é identificada como Amazônia, por causa de suas características físicas determinadas pela natureza como rios e florestas. Essa região abriga milhares de recursos naturais do planeta e é, também, palco de disputas pela terra entre grupos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), índios e fazendeiros.

No contexto de formação da sociedade brasileira e de ocupação de território por parte dos portugueses, surgiu, em 1616, o Estado do Pará, tendo como capital Belém. O estado foi impulsionado pelo projeto dos portugueses de ocupar território para a exploração da biodiversidade, projeto esse que levou ao massacre de povos indígenas e à escravização dos negros. Em 1626, para maior controle das atividades extrativistas e do território, foi criada a colônia de Grão Pará e Maranhão. Durante décadas, tanto na arquitetura quanto na área artística e intelectual, foram realizados vários investimentos luxuosos na cidade de Belém. A economia do estado, nesse período assistiu a várias discórdias e à expulsão de grupos religiosos, assim como a novas demarcações de terras. Em decorrência de uma crise política e econômica, estourou a revolução da cabanagem, que imprimiu novos rumos à história do Pará.

É nesse contexto que ocorre a formação urbana de Marabá, cidade localizada entre os rios Tocantins e Itacaiúnas, os quais favoreceram a locomoção dos agentes estruturadores e o surgimento das primeiras vilas da região. Inserida na fronteira econômica, a cidade de Marabá tornou-se, nesse caso, lugar de referência, pois contribuiu para a dinamização da mobilidade da força de trabalho que vinha de todo o país e, principalmente, para a inserção da Amazônia no contexto nacional.

O modelo de produção capitalista efetivou-se na Amazônia com o intuito de atender ao modelo de desenvolvimento internacional. Segundo Becker (1990, p. 21-22), assim que o capitalismo se expande nos espaços e acelera ainda mais o processo de globalização, os estados nacionais exercem suas ações de



controle, mantendo a hierarquia e constituindo os principais agentes estruturadores na produção de novas fronteiras.

Os primeiros devastamentos na Amazônia ocorreram com a exploração das especiarias e, posteriormente, com a exploração da borracha (1850-1910). Nesse período, mais precisamente em 1896, Marabá surgiu como centro produtor de borracha e tornou-se núcleo para atender principalmente à demanda da industrialização dos Estados Unidos e da Europa.

É dentro desse contexto de transformações sociais e de ocupação da Amazônia que os primeiros habitantes da região, os indígenas, foram escravizados por aqueles que vinham trabalhar em lavouras da região amazônica. De acordo com o afirmado por Mattos (2013, p. 13),

Em nossa região, como em todo o Brasil, houve uma redução rápida da população indígena, um verdadeiro extermínio, provocado por vários fatores: epidemias de moléstias trazidas pelos brancos, apresamento de índios para o trabalho escravo, assassinato de populações inteiras que se encontravam em áreas de interesse para o aventureiro branco (seringais, castanheais, áreas de pastagens naturais, áreas ricas em minérios).

Encontrava-se na região um número significativo de aldeias indígenas, que foram sendo dizimadas devido à captura, a doenças e ao excesso de trabalho. O contato de indígenas com homens brancos gerou vários conflitos pela terra e pelo reconhecimento da cultura indígena, já que os indígenas tiveram que seguir a religião cristã e, ainda, adaptar-se aos modos de vida do homem branco.

Desse modo, o confronto do indígena com o homem branco veio promover uma nova forma de ocupação: a invasão dos espaços amazônicos, que fez com que muitos pioneiros se comportassem como verdadeiros ocupantes, autênticos invasores, devastando, expulsando, violando direitos e princípios.

Ainda no século XIX, os índios voltaram a confrontar-se com os brancos. A busca por goma elástica, castanha e por pedras preciosas levou os brancos a penetrar mata adentro, provocando novos conflitos e levando os indígenas a viverem dispersos, sem chances de lutar contra o invasor. Levou, ainda, à redução de povos indígenas e ao desaparecimento de aldeias. Como afirma

Silva (2006) sudeste do Pará, disputa-se espaço especialmente como exercício de poder e como fonte de recursos.

Nesse processo de disputa, os que sobreviveram são, hoje, frutos e testemunhos de resistência. Hoje, no sudeste do Pará, principalmente nas proximidades do município de Marabá, encontramos alguns povos indígenas, como Suruí, Gavião, Parakanã e Xicrin do Cateté (MATTOS 1996). O povo Suruí residia, até 1892, próximo à cidade de Marabá, no sudeste paraense e depois, em 1923, foram alguns deles vistos próximo à cachoeira de Santa Isabel. Em 1960, a região sofreu invasão, ou seja, a ocupação de lavradores vindos de Goiás, Maranhão e estados do Nordeste e Leste, o que favoreceu as relações de troca e o comércio.

Também conhecidos como Parketejê, os indígenas Gavião têm como língua oficial o “Jê do Norte” e eram considerados os de mais difícil aproximação, sendo, por isso, desconhecidos dos brancos. Em 1920, entretanto, devido à exploração da castanha, a tribo indígena, que durante muito tempo foi temida, foi atacada, tendo muitos índios desaparecido e outros exterminados. Já em 1976, um pequeno grupo remanescente se reuniu na localidade chamada Mãe Maria, área cedida pelo Serviço de Proteção ao Índio (MATTOS, 1996). Hoje, esses grupos de indígenas lutam pelo controle de suas atividades econômicas, além do fortalecimento de suas identidades. Vivem, atualmente, em casas de alvenaria, todas com água, luz, esgoto e recebem auxílio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Os Parakanã, tribo indígena falante da língua Tupi-Guarani, situavam-se próximo aos rios Tocantins e Xingu, atualmente área do município de Tucuruí, sudeste do Pará. Em 1994, com a implantação da estrada de Ferro Tocantins, os indígenas foram expulsos de suas terras por ocuparem uma área que fazia parte do projeto. Esses indígenas se dispersaram logo depois da abertura da Rodovia Transamazônica e da construção da Hidrelétrica de Tucuruí. Segundo Mattos (1996), o último contato com essa tribo foi em 1984. Os Parakanã habitam três aldeias, duas delas situadas no município de Itupiranga, e uma terceira nas proximidades do rio Xingu.

Os Xicrin do Cateté, nome do povo e da língua que utilizavam, viviam numa extensa área e suas aldeias eram diversas e espalhadas pelo sul

paraense. Em 1930, com o movimento dos caucheiros e dos castanheiros, os conflitos foram intensos, o que levou à morte 180 indígenas. O restante deles foi levado para os arredores do rio Bacajá e para as nascentes do rio Itacaiúnas. Apesar de toda essa violência, esses indígenas buscam sobreviver.

A morada dos índios nos espaços paraenses foi conflituosa, como se vê. A questão da territorialidade era marcante, uma questão de luta pela sobrevivência e pela terra. Os indígenas ainda sofrem violência por parte de latifundiários e antigos posseiros (garimpeiros) e são também vítimas de exclusão, através da implantação de projetos como, por exemplo, a construção da Hidrelétrica de Belo Monte e das grandes empresas que se instalam nos territórios indígenas. É à custa de lutas, pois, que se busca hoje, no Brasil a valorização do índio e da identidade tribal perdida.

Na atualidade, os indígenas lutam pela oportunidade de ir aos espaços em que sua cultura possa ser vista e potencializada e têm mostrado consciência da necessidade de resistir, mesmo quando inseridos em novos contextos sociais. Os grupos indígenas que sobreviveram e conseguiram manter suas culturas são hoje testemunhas de uma história de sofrimento, mortes e muita resistência (MATTOS 2013).

Marabá, região que teve origem em 1895, com a vinda dos primeiros imigrantes, mas só em 1920 passou a atrair a atenção para a zona castanheira<sup>12</sup>, fundamentada na crença da existência de vastos campos de paisagens naturais entre o Rio Tocantins e o Rio Xingu e de que esses campos seriam a base de um projeto de implantação de uma colônia agrícola e de criação de gado. Dessa forma, os migrantes, ao chegarem ao Médio Tocantins, instalaram-se na margem esquerda, distante oito quilômetros da confluência com o Rio Itacaiúnas, próximo a foz do Igarapé que passou a ser chamado de burgo<sup>13</sup>.

Marabá é um amplo espaço entrecortado de culturas e saberes diversos, que veio a se constituir na relação entre indígenas e portugueses,

---

<sup>12</sup> Área de concentração da castanha-do-pará, onde se deram transformações sócio-espaciais, em função de sua economia.

<sup>13</sup> Burgo de Itacayuna: nome dado ao primeiro núcleo urbano, cuja população deu origem à cidade de Marabá. Era situado a oito quilômetros da confluência com o Itacaiúnas descendo-se pela margem esquerda do Rio Tocantins. Esse povoado foi extinto em 1912.

ainda no século XVI. Mas, foi a partir de 1892 que Marabá foi ocupada por seus colonizadores. Após um atrito político, o deputado provincial Carlos Gomes Leitão, oriundo de Goiás (de região atualmente no estado do Tocantins), direcionou-se rumo ao norte. Após receber uma licença, obtida em entrevista com o Governador do Grão Pará (atual estado do Pará), ocupou o Burgo, com finalidade de ali instalar uma Colônia Agrícola (MATTOS, 1996).

Já em 1895, na tentativa de descobrir campos naturais para a atividade pecuária, uma expedição de Carlos Gomes Leitão descobriu o caucho<sup>14</sup>, nas proximidades do rio Itacaiúnas. A notícia se espalhou com facilidade pelos sertões do Maranhão e do antigo estado de Goiás, promovendo a migração de pessoas para a extração da borracha (MATTOS, 1996), cuja exploração levaria à região uma expansão acelerada. Os seringueiros coletores de látex, e os indígenas são explorados, em ação violenta, e postos à margem do processo social dominante.

O caucho foi um dos fatores condicionantes e atrativos para a colonização. Marabá tornou-se terra de intensa migração, o que coincide com o nascimento da industrialização no Brasil e na Europa, que necessitava de matérias primas para a indústria, principalmente a automobilística. Os maranhenses começaram a migrar e, em seguida, piauienses, cearenses e goianos. A descoberta do caucho (árvore da borracha) na região foi atraindo pessoas, principalmente, da região nordeste e norte de Goiás, para exploração dessa matéria-prima, a primeira grande riqueza de Marabá. Todos foram atraídos pela riqueza que a borracha proporcionava.

Entre esses imigrantes, estava o comerciante maranhense de Grajaú, Francisco Coelho, que, ao perceber que a localização da cidade, entre o rio Itacaiúnas e o Tocantins, podia proporcionar vantagens, instalou na confluência dos rios uma casa comercial, num barracão simplório, que denominou “Marabá”.

Esse nome foi dado em lembrança a sua casa comercial em Grajaú e, também, por admirar o poema “Marabá”, de Gonçalves Dias. Ao redor desse

---

<sup>14</sup> O caucho é uma das espécies vegetais produtoras de látex, como a seringueira, a mangabeira, a maçaranduba (ou balata) e outras. O nome científico do caucho é *Castilloa elástica*, árvore que alcançava de 15 a 20 metros de altura, tendo seu tronco cerca de meio metro de diâmetro (MATTOS 1996).

barracão, construíram um pequeno núcleo, onde teve início o município de Marabá (Mattos, 1996).

Dois anos depois, esse imigrante construiu outra casa comercial, que funcionava também como comércio e salão de festas, às margens do rio Tocantins e Itacaiúnas, onde hoje é o bairro Francisco Coelho (Cabelo Seco). “Marabá era o Cabelo Seco... aquela ponta da terra onde ocorre a confluência dos rios Tocantins e Itacaiunas” (Silva, 2006, p. 29).

É interessante a denominação Cabelo Seco; segundo Lagenest (*apud* MARABÁ, 1984).

É que antigamente em Marabá, tinha os botes dos mineiros, que faziam transportes de barcos e traziam mercadorias para vender no porto, e ao descerem do barco diziam: Vamos comer, mas é lá na casa das negas do ‘cabelo seco’. Dizem que é porque lá elas eram negras e tinham o cabelo pixaim e também pelo seu dote culinário (p. 16).

Além da diversidade regional que caracteriza a cidade, o mais marcante era a questão étnica, pois Marabá além de ter forte vínculo com os povos indígenas, que já colonizavam a região, tinha contato com brancos, que, segundo Silva (2006, p.29), faziam parte da frente pastoril nordestina que vinha a ocupar área no Maranhão e no Norte (Silva, *apud* CARVALHO, 2000; VELHO 1972). E também com os negros, que se intitulam povo maranhense, como identifica Silva (2006), e, ainda hoje, vão para o sudeste do Pará.

A presença de um sujeito de outro estado trouxe forte relação étnica e regional. que contribuiu para um referencial local de mistura, que constituiu-se em importante elemento para a instabilidade mas também para o fortalecimento da identidade, porém mantém sua especificidade. Nesse sentido, Hall (2009) esclarece que a identidade e a diferença estão articuladas ou entrelaçadas em identidades diferentes, uma nunca anulando completamente a outra. A migração maranhense para o município de Marabá é vista como uma referência dos povos negros. Sobre isso, Silva (2006), ao tratar da migração para o sudeste do Pará, afirma que o movimento migratório, além de ser regional, tem forte vínculo com um movimento étnico. E continua, ao dizer que

Essa descrição sobre a presença negra no baixo Tocantins serve de base para nossa afirmação de que muitos migrantes que de lá vieram

para Marabá eram negros, que trouxeram sua contribuição cultural, pois encontramos nas prticas e valores culturais veiculados em Marabá relações com as traduções daquela região (SILVA, 2006, p. 56).

Com isso se percebe que Marabá passou por um processo de colonização em que as três etnias também se constituem com as oportunidades que a região da Amazônia ocidental lhes proporcionava de melhoria de vida, ocupação de espaço, assim como relações de poder. Emmi (1987, p.26) corrobora essa ideia, ao afirmar que

Na verdade, essa descoberta vai gerar uma intensa migração para essa área, especialmente por parte de maranhenses, goianos e cearenses, pois a época era de pleno auge da borracha na Amazônia. Iria também modificar as relações que se estabeleciam entre os primitivos colonos do Burgo, no trato da terra para produzir alimentos para o autoconsumo e para a comercialização do pequeno excedente. A extração generalizada do caucho em função de seu valor de troca iria introduzir modificações bem acentuadas nas relações que a partir daí se estabeleceriam entre os homens; além disso, o domínio do capital mercantil influiria até mesmo no deslocamento da povoação do antigo Burgo para uma área que, situada entre os rios Tocantins e Itacayuna facilitaria o escoamento das mercadorias e as trocas que seriam realizadas.

Segundo pesquisadores, a colonização foi impulsionada a partir de 1920 com a produção do caucho. Essa produção teve graves consequências para a Amazônia; só que, em Marabá, não repercutiu muito, pois o município foi sempre progressista no que tange ao desenvolvimento econômico. Segundo Silva (2006) a descoberta do caucho, cuja extração e comercialização passou a atrair as atenções dos moradores e novos migrantes, o burgo agrícola não prosperou. Quando veio a crise da borracha, outra atividade crescia em Marabá, a extração da castanha, que, por muito tempo, liderou a economia local.

Na Amazônia Oriental, o município de Marabá foi um dos principais produtores da castanha, cuja exploração começou em 1920 e foi exportada para países como Inglaterra, Alemanha e, mais tarde, para os Estados Unidos. O centro comercial do Tocantins e do Araguaia era o principal porto de intercâmbio comercial, tanto exportador de castanha-do-pará quanto importador de produtos manufaturados. Esse produto, com o impulso provocado por sua alta cotação no mercado internacional, causou grande impacto no município até os anos 1980.

O extrativismo da castanha<sup>15</sup> passou a ser a principal atividade econômica. No início, o cultivo era livre; só depois, com o governo de Deodoro de Mendonça, passaram os castanhais a pertencer ao estado. A extensão de terra dos castanhais foi dividida e passou a ter vários donos. No período da safra da castanha, assim como do caucho, Marabá era movimentada por pessoas de vários estados. Schmink (2012) afirma que durante os meses da safra da castanha, Marabá atraía migrantes de todo o Pará, além do Maranhão e de Goiás.

A cidade de Marabá surgiu em decorrência do desenvolvimento econômico condicionado pela segunda fase da Revolução Industrial<sup>16</sup>. O crescimento de Marabá foi paralelo ao avanço do capitalismo que acontecia no século XIX. Após sofrer várias anexações e desmembramentos, o município foi criado oficialmente em 05 de Abril de 1913, e teve como seu primeiro prefeito municipal o Coronel Antônio da Rocha Maia, designado por meio da Lei nº 1.278, de 27 de fevereiro, de 1913.

A base econômica do município e da região era a coleta da castanha, que logo passou a ser associada às atividades de garimpagem de diamantes e cristais de rocha. As atividades do caucho e da castanha tiveram como base inicial os recursos da floresta, e, ainda nesse período, o poder das oligarquias, exercido pelos políticos e comerciantes das castanhas<sup>17</sup>, intensificou a formação dos latifúndios.

Mattos (1996) diz que a descoberta dos garimpos de diamantes no leito dos rios Tocantins e Araguaia, em 1937, no período da 2ª guerra Mundial (1939-1945), salvou Marabá de uma grande crise financeira devida à baixa de preços e impedimentos nos transportes marítimos. Segundo o jornal Itatocan, de outubro de 1952, citado por Mattos (1996, p. 46):

---

<sup>15</sup> A castanha é fruto da castanheira – *Bertholetia excelsa* – árvore de porte majestoso, que chega a medir mais de 50 metros de altura.

<sup>16</sup> A Segunda fase da Revolução Industrial teve como foco a produção no segmento de indústrias de grande porte (siderúrgicas, metalúrgicas, petroquímicas, automobilísticas, transporte ferroviário e naval). Essa etapa da indústria mundial produziu profundas modificações no contexto do espaço geográfico no qual essa revolução foi desenvolvida. (VISENTINI, 1997, p.238)

<sup>17</sup> No sudeste do Pará, a comercialização e de castanha do Pará.

Súbito, estourou a notícia: garimpos de diamantes no Tocantins. Como por encanto, em menos de três anos, levadas e levadas de garimpeiros, de trabalhadores vindos de Goiás, do Maranhão, de todo o Brasil, invadiram o trecho que vai de São João do Araguaia até Jacundá. A produção de diamantes era então, simplesmente nababesca. Milhares de quilates de gemas maravilhosas foram exportados. Os canais foram invadidos pelos aparelhos era, então, os escafandros; os poços secos a bomba; as grapiaras e os monchões devassados. Veio a ganância dos “tubarões”, surgiram as quizílias... e quando foi colhido o diamante mais fácil, o garimpo entrou em decadência. As ilhas que, de um dia para o outro, se haviam transformado em povoados trepidantes voltaram ao sossego bucólico.

O extrativismo, vegetal e mineral, era a atividade de maior movimento na região. Esse movimento cresceu ainda mais com a construção da Rodovia Transamazônica, para a qual várias famílias se deslocaram de outros pontos do país a fim de povoar as margens da rodovia. Sobre esse acontecimento Silva (2006, p. 44) ressalta:

Marabá se enche de uma população instável flutuante e aventureira”. Desde o início é marcada pelo signo da turbulência, de que não dissocia sua fama. Por motivos diversos especialmente disputas comerciais, “troteios, desordens” eram constantes (Velho 1977, p.44).

Marabá é uma região muito rica em recursos minerais, o que atraiu interesse de setores públicos e privados, levando a região a viver um fluxo migratório intenso que ocasionou complexas mudanças na cidade e intensificação de conflitos na zona urbanas e rural. Para Brandão (1998, p. 102), “o processo de desenvolvimento exige assunção da conflitualidade, a dinâmica de ações das facções das classes sociais identifica sujeitos sociopolíticos portadores de decisão transformadora”.

Nesse processo migratório, a sensação de estranheza, tanto no lugar de origem quanto no novo espaço, é sempre presente, pois os sujeitos, segundo Hall, estão sempre em processo de negociação de diferenças, no processo que ele denomina de diáspora. A cidade de Marabá, nessa época, tornou-se um pólo industrial, comercial, extrativista e agropecuário, com uma extensão territorial de 373 quilômetros quadrados; o problema é que esses empreendimentos só beneficiavam a classe dominante, enquanto a parte necessitada ficava apenas com a demanda social, o que acarreta aumento do índice de desemprego, das



desigualdades sociais e a queda da qualidade de vida. Nessa dinâmica de relações desiguais, Brandão (2007, p. 102) diz que

O espaço nacional é também uma configuração cultural, social e política. É o lócus privilegiado do poder e arena de constituição, enfrentamento e concentração de interesses de alinhamento político mínimo, para além das clivagens de frações de classe e interesses.

Nos anos 1960 e 1970, talvez um segundo momento de colonização da Amazônia Oriental, o governo brasileiro realizou a abertura das rodovias Belém-Brasília e Brasília-Acre, como proposta da política de integração. Foram construídos dois eixos rodoviários, a Transamazônica e a Santarém-Cuiabá. Nesse período, Marabá altera sua paisagem urbana por estar vinculada aos projetos políticos desenvolvimentistas.

O resultado da abertura dessas rodovias foi significativo para o povoamento e para a reorganização econômica da Amazônia brasileira, por favorecer a implantação de grandes projetos que proporcionaram a Marabá novas possibilidades comerciais e de ocupação populacional. A abertura da transamazônica pode ser considerada uma ocupação legalizada, em que várias famílias se deslocaram de outros pontos do país para povoar as margens da rodovia.

O governo federal, adotando o lema “segurança e desenvolvimento”, procurou maior controle da Amazônia. Foram duas linhas de ação do governo: por um lado, o favorecimento do grande capital, que obteve vastas extensões de terra a preços irrisórios, além de financiamentos a juros baixíssimos e mesmo a fundo perdido; por outro lado, a atração de mão-de obra barata, especialmente do Nordeste, a quem foram oferecidos lotes de 100 hectares (EMMI, 1987, p. 54).

Em continuidade a esses planos de desenvolvimento, outro grande momento para o desenvolvimento econômico de Marabá foi a implantação do Projeto Grande Carajás dentro do Plano de Desenvolvimento da Amazônia Oriental. Na década de 1980, a Companhia Vale do Rio Doce, atualmente Vale, visava à exploração de minérios para atender às necessidades do mercado internacional. A implantação de projetos governamentais de grande porte levou

Marabá a um crescimento desordenado, o que causou grande impacto sobre a realidade social do município.

Nos anos de 1980 e 1990, Marabá se reestrutura como território para a atuação econômica; contou, por exemplo, com a atuação da mineradora Vale, que fez de Marabá seu polo de abastecimento de logística, tornando-a polo rodoferroviário. Surgem, ainda, as siderúrgicas, no total de onze empresas siderúrgicas em funcionamento até meados de 2010, que levaram à implantação de um polo industrial. Em 2014, apenas uma encontrava-se em atividade.

O crescimento desordenado, sem planejamento urbano, promovido pela primeira fase econômica, ainda é referência nos dias atuais, com a implantação de projetos governamentais de grande porte. Hoje, 35 anos depois, com seus mais de 257.062 habitantes, não é diferente, com a implantação de siderúrgicas e de projetos ainda em fase de estudos, como o da ALPA (Aços Laminados do Pará), como o projeto da Hidrelétrica de Belo Monte. Com esses projetos, novos grupos de imigrantes foram estimulados a ocupar os espaços urbanos.

Para Burke (2003, p. 89), o que torna uma cidade local importante no nível de troca cultural é a presença de diferentes grupos de imigrantes. Esse movimento migratório fez com que Marabá se tornasse espaço de acirradas disputas políticas e econômicas. Assim, a grande movimentação de migrantes e imigrantes contribuiu para a mistura de culturas, transformando esse espaço múltiplo e variado.

Além das riquezas advindas da biodiversidade, a riqueza cultural também se constituía com a chegada de grupos étnicos diversos, que promoviam movimento de composição identitária para o sudeste do Pará. Como assevera Silva (2006, p.40), na realidade, as populações locais e regionais ficaram invisíveis ou só foram vistas carregadas de estereótipos e preconceitos. Silva, *apud* Loureiro (1995, p.114) reforça o seguinte: “índios, negros (quilombolas), caboclos têm sido considerados nos planos e nos projetos econômicos criados para região como sendo portadores de uma cultura pobre, primitiva, tribal e, portanto, inferior”.

Essa variedade de grupos étnicos e regionais provocou mudanças de comportamentos e desencadeou uma série de processos e choques interétnicos, assim como desagregação e assimilação de culturas diferenciadas. Assim,

processos de desenvolvimento econômico e movimentos de ocupação de espaços proporcionaram ao município certa diversidade cultural, devida à junção de diferentes culturas, sendo possível encontrarmos em Marabá identidades híbridas. Para Burke (2003, p. 73),

Estas zonas de fronteira, como cidades cosmopolitas, podem ser descritas como “interculturais”, não apenas locais de encontro, mas também sobreposições ou intersecções entre culturas, nas quais o que começa como uma mistura acaba se transformando na criação de algo novo e diferente.

Os deslocamentos humanos para Marabá foram de caráter tanto temporário como permanente: segundo Silva (2006), muitos retornam a seus lugares de origem devido à escassez de recursos naturais e outros permanecem na região por motivos econômicos e políticos.

A cidade de Marabá, como local fronteiro, de acordo com Silva (2006), foi ficando conhecida no cenário internacional e nacional mais pelos conflitos agrários e urbanos do que por suas manifestações culturais. Exemplos disso são os Movimentos de Posseiros, atualmente os Sem Terra. As invasões urbanas pelos Sem Teto fizeram a cidade crescer de forma intensa e desordenada, sem um devido projeto de urbanização.

Em resumo, contextualizar como surgiu esse território remete à compreensão de pensar no contraponto com o passado, na forma de ocupação do território tanto nacional quanto municipal, que coloca em cheque a disputa de poder, que transcende a diversidade étnica e cultural. Silva (2006) analisa a migração como meio de identidade regional que mobiliza sentimentos de pertencimento de uma população heterogênea.

No caso do município de Marabá tem-se a ideia de que todas as fases eram uma colonização de espaços, pois toda a política de desenvolvimento tinha um aspecto de ocupação, de deslocamento para novos territórios. Nessa política encontravam-se envolvidas as dimensões sociopolítica e econômica, que iam constituindo sua essência múltipla e híbrida. Foi nessa perspectiva de movimentos territoriais que se processou a desterritorialização, a quebra das relações naturais entre culturas e territórios geográficos e sociais, a reterritorialização e também as relocalizações territoriais das velhas e novas produções simbólicas (CANCLINI, 2013).

Assim, observa-se, principalmente, que a cidade se constituiu a partir do avanço do burgo em momentos e contextos sociais e períodos diferentes, como o do pastoril ao do ouro e, logo, ao do minério, que trouxeram uma nova realidade ao sudeste paraense. No interior desse contexto, os imigrantes e migrantes se redefinem a partir da realidade social e econômica presente na cidade de Marabá, produzindo novos espaços simbólicos e materiais. Diante disso, foram-se constituindo identidades étnicas culturais locais, a partir de uma miscigenação, de uma fusão híbrida tipicamente brasileira.

### **1.6 Aspectos culturais de Marabá**

O sudeste do Pará participou, durante décadas, do chamado período desenvolvimentista, devido ao projeto governamental de ocupação da Amazônia. Aconteceram, nessa época, abertura de estradas, construção de hidrelétricas, aeroportos e a elaboração de grandes projetos mineradores. Essas transformações deram um aspecto diferenciado às cidades e às formas culturais do contexto amazônico, perceptíveis nas manifestações culturais do sudeste paraense. A respeito das práticas culturais, Silva (2006) relata que

As práticas culturais em Marabá, especialmente até a década de 1970, são resultados dos encontros entre populações do Maranhão, do norte do estado de Goiás (Tocantins) e do baixo Tocantins. Desta forma, encontramos referências a folguedos, danças e uma literatura oral que evidenciam esses encontros (SILVA, 2006, p. 131).

O município de Marabá tem suas manifestações culturais com características híbridas e sincréticas. Esse espaço plural e múltiplo tem procurado integrar a suas políticas culturais a valorização da cultura local e sua divulgação.

No que se refere à religiosidade, a população é majoritariamente católica e possui diversas manifestações, dentre as quais se destaca a festa do santo padroeiro São Félix de Valois, que acontece em novembro. Dos festejos constam procissão, novenário e arraial, com barracas de jogos e venda de comidas típicas. Deve-se atentar também para a festa do Divino Espírito Santo, herdada da cultura do Centro-oeste brasileiro e do norte de Minas Gerais, uma

das manifestações culturais mais antigas e tradicionais da região norte e da Amazônia.

Segundo Silva (2006) as festas populares em torno do Divino Espírito são de origem portuguesa e vieram para o Brasil no século XVI. O festejo é frequentado por pessoas vindas de várias regiões do país, como também de pessoas que residem no município. Consiste de uma procissão de barcos pelos rios Tocantins e Itacaiúnas, fazendo os festejos parte de uma tradição cultural difundida no sudeste do Pará.

A Associação Espírita Umbandista fundada em 1980 realiza no mês de Junho a festa de Iemanjá e Oxum na orla, ponto turístico da cidade. É relevante ressaltar que os rios são sempre referência para os movimentos culturais, sejam de caráter econômico, social ou religioso.

Na busca pela valorização da cultura local, há ainda o trabalho da Casa da Cultura, que tem como principal objetivo divulgar e incentivar a cultura e a arte regionais. Através de ações periódicas, a Casa durante muitos anos promoveu concursos de poesia, apresentações de danças típicas do Pará, chegando a realizar o Festival da Canção, que contava com a participação de artistas de todo o país.

Destacam-se também os grupos referência de danças folclóricas como Yaguara, Maya bá, que realizam trabalhos alternativos valorizando a cultura local - danças regionais, como o carimbó, chulá, lundu, o siriá, o brega, tecnobrega, e os nacionais como sertanejo, o Hip Hop rock, entre outras. As manifestações culturais de Marabá têm caráter reivindicatório, voltado à questão da luta pela terra, a defesa da ecologia e as garantias pessoais dos marabaenses. A exemplo, temos o boi-bumbá e a Cordões de pássaros, um dos patrimônios culturais da região, trazido pelos maranhenses, amazonenses e, tocantinenses, que durante muito tempo foram símbolo do clamor dos marabaenses em prol da preservação ambiental. Suas apresentações acontecem durante a quadra junina e em ocasiões especiais, como datas festivas e feiras. Essas manifestações culturais se assemelham, pois se considera que eram folguedos; na verdade, brincadeiras, de negros escravos e caboclos (SILVA, 2006).

O turismo também é fonte de renda para a cidade, com destaque para as praias do Geladinho, Espírito Santo e a pesca desportiva na praia do Tucunaré, que surgem com a baixa dos rios Tocantins e Itacaiúnas, nos meses de junho e julho, período considerado no município como veraneio.

Há ainda o Parque Zoobotânico, museu considerado referência no estado, que abrange os setores de antropologia, de botânica, de arqueologia e o Setor da Geologia. O parque possui a maior reserva urbana nativa da Amazônia, protegida por lei municipal. Apesar de conter grande diversidade de flora e fauna, o Parque Zoobotânico é ainda pouco conhecido e visitado pelos moradores do município.

Dentro desse contexto, foi formado um espaço de referência, no qual, segundo Bhabha; Hall (2009) diversos grupos se fixaram à busca de melhores condições de vida. Na contemporaneidade, é marcado por ambivalência e antagonismos resultantes de negociações culturais que permitiram ao indígena, ao negro e ao branco uma fusão que os transformou em mestiços, caboclos e mamelucos, conferindo ao Brasil uma diversidade étnica. Essas negociações, é importante ressaltar, vêm-se dando desde o período pré-colonial e vão muito além dos limites territoriais da região norte.

A bagagem cultural que os imigrantes trouxeram foi fundamental para a constituição de uma identidade para o município. Os protagonistas da história local deixam nas cores, na tradição e nos costumes suas marcas, que vieram a constituir-se em um processo de colonização advindo de programas e projetos políticos. Nesse contexto, muitas foram as lutas por espaços, pelo reconhecimento de culturas diferentes, lutas que se manifestaram em toda ordem conflitos com vistas a tornar possível a conviência entre cruzamentos culturais, nos quais o rural e o urbano se hibridizam.

Em suma, o que se processa nessa dinâmica é o jogo de culturas híbridas, que ora se cruzam ora se deslocam, devido às mudanças e a circulação de produtos simbólicos. Nesse processo, as transformações culturais se processam num continuum fazer cultural híbrido, cheio de entrelaçamentos do local com o global.

## 1.7 Hibridismo cultural e suas nuances

O estudo sobre hibridismo surge no século XX e, em meados dos anos 80, ganha destaque com os estudos pós-coloniais. Nossa atenção volta-se, nesse momento, para observar a hibridez, por excelência, do continente latino americano, em especial a do Brasil, palco de intensa mestiçagem cultural. Nosso estudo estará pautado nos do pensador pós-colonial e professor de literatura Homi Bhabha (2013),<sup>18</sup> fundamentados nos embates entre colonizadores e colonizados. Através de jogos de linguagem, como metáforas e metonímias, o estudioso diz que o hibridismo cultural é resultado de um conhecimento a que se opõe outro conhecimento, vindo a resultar dos conflitos e da tensão da diferenciação cultural, constituindo assim as ambivalências.

Correlatamente a Bhabha, o historiador e pesquisador Peter Burke, professor e historiador cultural, volta seus estudos às ações culturais dos grupos sociais, através do que, a partir das variedades de objetos considerados híbridos, busca explicar o processo de hibridização cultural. Baseia-se na inter-relação entre identidade e representação social. Para Bhabha (2013), a possibilidade de se entenderem as representações criadas acerca da hibridização está no discurso; em outras palavras, trata-se de uma linguagem que se encontra nos caminhos desenhados pela identidade híbrida e mestiça.

De um lado, Burke apresenta a variedade de métodos híbridos em um jogo de linguagem com as metáforas que compõem os discursos relacionados à hibridização, que têm a ver também com a economia e com a biologia. Para esse historiador, existem relações de poder que impõem condições de igualdade e desigualdade entre os sujeitos, em um processo de resistência e consensualidade que estimulam processos de hibridização.

Dentro desse contexto de estudos sobre hibridismo e por termos sido colonizados misturados com os povos indígenas, os povos africanos e com os lusitanos portugueses, somos considerados povos mestiços e, portanto, somos também híbridos.

---

<sup>18</sup> Embora seus estudos tenham sido feitos no contexto da cultura indiana, seu local de origem, suas considerações não se distanciam muito da realidade brasileira. Ademais, o professor, que hoje reside nos Estados Unidos, pensa para além de sua terra natal e discute os problemas do intercruzamento e da construção das identidades no contexto geal da colonização.

Sobre a formação da mestiçagem brasileira, Darcy Ribeiro diz o seguinte:

Nós, brasileiros, nesse quadro, somos um povo em ser, impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito, já que aqui a mestiçagem jamais foi crime ou pecado. Nela fomos feitos e ainda continuamos nos fazendo (RIBEIRO, 2006, p. 410).

Essas relações de tensão entre colonizadores e colonizados elaboraram novos significados culturais, novas narrativas e novos saberes, num intenso processo de elaboração e reelaboração de culturas.

O hibridismo é o signo da produtividade do poder colonial, suas forças e fixações deslizantes; é o nome da reversão estratégica do processo de dominação pela recusa (ou seja, a produção de identidades discriminatórias que asseguram a identidade “pura” e original da autoridade). O hibridismo é a reavaliação do pressuposto da identidade colonial pela repetição de efeitos de identidade discriminatórios. Ele expõe a deformação e o deslocamento inerentes a todos os espaços de discriminação e dominação. Ele desestabiliza as demandas miméticas ou narcísicas do poder colonial, mas confere novas implicações a suas identificações em estratégias de subversão que fazem o olhar do discriminado voltar-se para o olho do poder. Isto porque o híbrido colonial é a articulação do espaço do desejo, tornando seus objetos ao mesmo tempo disciplinares e disseminatórios – ou, em minha metáfora mista, uma transparência negativa (BHABHA, 2013, p. 185).

A diferenciação cultural é produzida por práticas discriminatórias, erigindo-se como signos de autoridade. Nessa perspectiva, busca contestar, analisar a complexidade das relações de poder que se fizeram na construção da identidade do brasileiro. Bhabha (2013) enfatiza que o hibridismo não é a solução para os conflitos entre as culturas e também não é um novo elemento que surge. Na verdade, é o resultado que ocorre de uma fusão entre diferentes elementos. Para Hall (2009) é viável que a hibridização aconteça no processo de diáspora.

No sudeste do Pará, em especial no município de Marabá, lócus dessa pesquisa, apresentam-se saberes e narrativas não apenas de encontros, mas se destacam ambivalências e resistências das diversas culturas na construção da identidade local.



A construção da identidade no jogo da diferença apresenta estreita relação com os jogos de poder. Bhabha (2013) corrobora essa posição ao citar a articulação social da diferença, na perspectiva da minoria e procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. Silva (2012), por sua vez, contribui ao dizer que é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos.

A diferença cultural pode ser considerada uma estratégia discursiva que interfere no projeto de homogeneização das culturas, em tempos de globalização. Nesse sentido, pensamos o hibridismo como um afrontamento ao projeto de colonização. Nesse sentido, Bhabha destaca que

O hibridismo é o nome desse deslocamento de valor do símbolo ao signo que leva o discurso dominante a dividir-se ao longo do eixo de seu poder de se mostrar representativo, autorizado. O hibridismo representa aquele “desvio” ambivalente do sujeito discriminado em direção ao objeto aterrorizante, exorbitante, da classificação paranóica - um questionamento perturbador das imagens e presenças da autoridade (BHABHA, 2013, p. 188).

Trata-se de um deslocamento que provoca o ato de negar o outro, porém, no subconsciente, numa visão confusa, ocorre constante negociação da diferença. Bhabha (2013, p 261) acrescenta que o discurso baseado na diferença procura “rearticular a soma do conhecimento a partir da perspectiva da posição de significação da minoria, que resiste à totalização”. Ainda segundo ele, essa é uma forma de contrapor o projeto de produção de significação homogeneizante e centralizador, que cerca as diferenças e dificulta a compreensão da diversidade. A diferença é um mecanismo de ação social, investido de ideologias, crenças e valores provindos das diferentes práticas discursivas.

Os embates de fronteira acerca de diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso (BHABHA, 2013, p. 21).

É um realinhamento dos espaços que cada indivíduo pode ocupar em relação ao grupo e à cultura, na produção de novos discursos. O (re)significar constitui os entre-lugares que representam os fluxos múltiplos de diferença cultural, que ora mesclam ora fragmentam. Os discursos também são produzidos em espaços fronteiriços.

A respeito disso, Bhabha (2013, p. 27) diz:

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precede ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver.

O entre-lugar é o espaço da coletividade, sendo uma passagem em constante movimento, que desestabiliza as polaridades, já que permite que elas se mesclem, ao mesmo tempo em que tentam permanecer separadas e imóveis. Ainda conforme Bhabha (2013), o movimento intersticial quebra as identificações fixas e abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta. A hibridização das etnias ocorre num processo de uma desconstrução e, logo, de reconstrução de sujeitos que se multiplicam e ocupam seus espaços. Trata-se de uma inquietação do sujeito que dialoga com outras culturas, em uma necessidade de se reinterpretar. No caso da formação da sociedade brasileira isso é bem provável. Ribeiro diz que

O Brasil [se fez] com verdadeiros criatórios de mestiços, gerados pelo pai branco em suas múltiplas mulheres índias. Denota-se na inquietação do funcionário real que, dois séculos após a descoberta do Brasil, se pergunta se um dia chegará àquela multidão mestiça, se entendendo em tupi-guarani, a falar português (RIBEIRO, 2006, p. 114).

Nesse cenário, a linguagem é importante na constituição das identidades. Os estudos filosóficos bakhtinianos sobre linguagens dizem que o processo de hibridização nada mais é que a mistura de linguagens sociais ou de duas consciências linguísticas. Bhabha (2013) chama a atenção para os espaços; para a forma como os sujeitos vêem e interpretam os contextos históricos.

Nesse sentido, a interação com outros discursos, entre diferentes grupos culturais, gera novas possibilidades de vivência. As identidades sempre terão um componente político conflitual, independente de valores e interesses culturais particulares.

De que modo se formam sujeitos nos “entre-lugares”, nos excedentes da soma das “partes” da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero etc.)? De que modo chegam a ser formuladas estratégias de representação ou aquisição de poder [*empowerment*] no interior das pretensões concorrentes de comunidades em que, apesar de histórias comuns de privação e discriminação, o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagônico, conflituoso e até incomensurável? (BHABHA, 2013, p. 20).

A composição étnica também pode ser um entre-lugar, pois há um movimento de novas representações que se constituem pelo que veio a ser do mestiço, movimento que teve início com os povos indígenas, os povos africanos e os brancos, em meio a situações de conflitos e desequilíbrios. Para Bhabha (2013), o híbrido não é uma síntese, mas ambivalência e antagonismo, o que leva a uma negociação conflituosa entre culturas, tal com aconteceu no caso brasileiro.

Dessa forma, as diferenças se misturam e se (re)produzem como um dueto entre o dentro e o fora, posto que o que está na fronteira se sujeita às influências dos dois lados e, por isso, não é totalmente de dentro, nem totalmente de fora; é imanente. O híbrido é o resultado do movimento de entrelaçamento, de ambivalência entre dois espaços. É, como refere Bhabha (2013), um entre-lugar, um interstício que envolve novos acontecimentos do ser e do estar, no lugar em que, numa forma dinâmica, estão situados.

Para Bhabha (2013), cultura é movimento, pois há um trânsito entre a experiência e as nações (ou povos) que reelaboram novas formas de vida, o que leva a criar novas concepções de cultura. Nessa linha de discussão, Geertz (1989) parte do princípio de que o comportamento é uma ação simbólica e que a cultura é a teia de significados que o homem teceu. Os deslocamentos propiciam novas formas de sobrevivência, de ser e de estar no mundo. Bhabha (2013) ressalta que a cadeia de significação é curiosamente misturada e dividida, polimorfa e perversa, uma articulação da crença múltipla. As pessoas e as

comunidades desenvolvem modos de viver próprios dos seus contextos de existência.

O discurso colonial, segundo o mesmo autor, parece implicar duas categorias: uma condição de enunciação em que a autoridade colonial é construída em situações de confronto político entre posições de poderes desiguais; a outra é o processo de negociação cultural, que pode ser entendido como um lapso aos olhos foucaultiano e freudiano/laciano, pois é "um modo de apropriação e de resistência, do pré-determinado ao desejado" Bhabha, (2013). É a ação de identificação que faz surgir novas identidades.

E esse processo envolve uma negociação, um antagonismo, que Bhabha (ibidem) diz ser o efeito que pode vir a reduzir o outro, que estabiliza e também desestabiliza a ação de hibridização. Então, a reação agonística é uma fuga e também uma conciliação entre as etnias, o que se processa no embate territorial. Bhabha (2013) assim descreve o hibridismo:

É uma problemática de representação e de individuação colonial que reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes "negados" se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de conhecimento (BHABHA, 2013, p.186).

Durante muitas décadas, a voz do colonizado e suas culturas foram silenciadas. Há, segundo Bhabha, um sentimento de superioridade do colonizador em relação aos colonizados gerando uma visão desvalorativa das outras culturas. É um desafio descrever o sujeito colonial, por ser uma combinação em constante transformação, que e provoca mudanças nas representações sociais. Com relação a isso, hoje, o pós-colonialismo se constrói para enfatizar e contestar as vozes da minoria.

E, nesse contexto, Bhabha (2013, p.50) pensa a diversidade cultural como uma categoria ao relacioná-la com as questões étnica e estética. E ainda ressalta que as relações culturais deveriam ser vistas e entendidas como diferença cultural, pois se refere ao fato de que a mesma deve ser entendida a partir de uma teoria de significação. Nessa esfera étnica e estética, a construção da identidade se processa na ação do contexto cultural, o que está interligada à alteridade desvalorizada e discriminada. Neste processo, Hall (2011), por exemplo, enfatiza que renegociação e redefinição de padrões de

relacionamentos se constituem de valores tradicionais e culturais do local de migração, que são características de processos de diásporas.

Nessa dinâmica, as transformações históricas são elementares na constituição de um povo, que se atualiza, se reinterpreta e se readapta constantemente aos seus modos de sentir e pensar os fatos da sociedade e os dados culturais do tempo. Para Bhabha, Canclini e Hall, as migrações são mobilidades humanas que provocam novas formas de vivências entre variados grupos étnicos e regionais. No que tange a migração marabaense, esse processo teve aspectos interpessoais ou grupais de várias manifestações culturais.

Para Bhabha (2013, p. 82),

De dentro da metáfora da visão que compactua com metafísica ocidental do homem, emerge o deslocamento da relação colonial. A presença negra atravessa a narrativa representativa do conceito de pessoa ocidental: seu passado amarrado a traçoeiros estereótipos de primitivismo e degeneração não produzirá uma história de progresso civil, um espaço para o socius; seu presente; desmembrado e deslocado, não conterà a imagem de identidade que é questionada na dialética mente /corpo e resolvida na epistemologia da aparência e realidade.

É um confronto que sinaliza novos espaços e demanda novas formas de pensar a cultura e trazer para o centro a identidade, o espaço geográfico e a fronteira. Os estudos de Bhabha ressaltam que o hibridismo não resolve o embate e o processo de tensão entre duas culturas, pois não é um novo elemento que surge da junção entre duas matrizes culturais distintas.

É nesse movimento que a diversidade cultural, própria do mundo pós-colonial, perpassa pelo caminho das relações que constituem o sujeito, tem o Outro como fator de constituição do Eu. Os pilares tradicionais das identidades estão em processo de redefinição, de revisão, uma vez que a pós-modernidade destaca as pluralidades que configuram os indivíduos, considerados, então, híbridos.

Para Burke (2003), existe uma preocupação com o hibridismo cultural porque estamos em tempo de encontros culturais. A diversidade social e cultural

da sociedade brasileira se expande de forma ora contínua, permitindo uma rede de entrelaçamentos.

A diversidade cultural é a essência das relações humanas é o que destaca a diferença. Porém, tem sido vista como uma categoria de grupos humanos que muitas vezes reforçam as práticas discriminatórias presentes nos comportamentos sociais desde a colonização. Em vários momentos, o diferente causa estranhamento, recusa e muitas vezes exclusão. Candau (2010, p. 74) contribui ao dizer que:

Os processos de hibridação cultural são cada vez mais intensos. É cada vez mais forte [...] o encontro entre culturas implica necessariamente em exclusão, uma vez que, no processo de hibridização cultural, diferentes misturas culturais se interpenetram.

As misturas são nítidas e vão acontecendo em manifestações culturais, e se apresentam em aspectos étnicos, linguísticos, imagéticos, musicais, culinários e midiáticos. Como sabemos, a globalização alavanca e intensifica as misturas. Para Bhabha (2013, p.21), a articulação da diferença, na perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. E ampliando a discussão sobre o conceito de hibridismo, e dialogando com Bhabha (2013), é preciso desenvolver os estudos sobre hibridismo sempre voltados para as relações humanas. Para uma melhor compreensão do hibridismo e suas nuances, temos que considerar Burke (2003), historiador cultural, que contribui para uma maior compreensão desse conceito.

Para Burke, o hibridismo requer uma perda de tradições regionais de tradições e de raízes locais. As manifestações de hibridismo não se restringem apenas aos contatos humanos, envolve habitualmente diferentes aspectos processuais e apresentam as religiões sincréticas, filosóficas ecléticas, línguas e culinárias mistas e estilos híbridos na arquitetura, na literatura ou na música.

Nas variedades de objetos (arquitetura, música, religião e outros), Burke destaca três categorias, sendo elas os artefatos que marcam as arquiteturas, as imagens culturais e as gravuras. Nesse sentido, ele ressalta a questão dos estereótipos e a interpretação que estão presentes na forma como os sujeitos

vêm o mundo, mas nesse processo há sempre mudança, inovações. Na categoria das práticas culturais híbridas que podem ser identificadas na religião, na música, na linguagem, no esporte e nas festividades, toda esta relação se dá pelas pessoas e instituições, dando-lhe novos significados.

Para Bhabha (2013), só é possível entender as representações em torno da hibridização a partir da esfera do discurso, em outras palavras, é na linguagem que se encontram os caminhos desenhados pela identidade híbrida e mestiça. Vivemos hoje um processo complexo de interações sócio-econômicas, políticas e culturais, que incide em todas as práticas sociais mais intensas.

Os fluxos do mundo contemporâneo, especialmente o de circulação de mercadorias, pessoas e informações, são os deslocamentos que podem ser físicos, geográficos ou virtuais na mídia. Recorremos, novamente, ao pensamento de Bhabha (2013, p. 95) para explicar que “a identidade nunca é um a priori, nem um produto acabado; ela é apenas e sempre o processo problemático de acesso a uma imagem da totalidade”.

É notório então que as identidades se expressam também através das imagens ambivalentes de temporalidades, sendo um acessório de negação da identidade do outro, seja simbólica, linguística cultural e também histórica. Como escreve Homi Bhabha (2013, p. 87),

A tradição filosófica da identidade como processo de autorreflexão no espelho da natureza (humana) e a visão antropológica da diferença da identidade humana enquanto localizada na divisão Natureza/cultura. No texto pós-colonial, o problema da identidade retorna como um questionamento persistente do enquadramento, do espaço da representação, onde a imagem – pessoa desaparecida, olho invisível, estereótipo oriental – é confrontada por sua diferença, seu Outro.

O hibridismo cultural, em Bhabha (2013) e também em Burke (2003) nos leva a compreender que o lugar discursivo e disciplinar onde as questões de identidade são estratégicas, consistem em processos de negociação que levam a novas possibilidades de os sujeitos lidarem com o mundo e, também, frise-se, com as imagens. Portanto, os processos de construção cultural integram elementos de várias culturas, provocando o aparecimento de novas culturas. É, geralmente, um jogo de linguagens que transforma, que ressignifica novas estruturas sociais.

## 1.8 Resignificação cultural

As discussões sobre cultura são variadas e complexas. Os pesquisadores e estudiosos das áreas de Humanidades e Sociais, no Brasil e na América Latina, independente do campo disciplinar em que atuam, são constantemente instados a lidar com diversas questões, por exemplo, os processos de mercantilização da cultura, de mediação de práticas tradicionais, de emergência de novos rituais de vinculação social, bem como a inventar outras possibilidades de pensar a realidade resultante das transformações referidas. No Brasil, os estudos de cultura ganharam visibilidade nas décadas de 1980 a 1990, o que possibilitou novos olhares sobre a história cultural.

O pesquisador e antropólogo Geertz (1989, p. 48) escreve o seguinte:

Alimentar a ideia de que a diversidade de costumes no tempo e no espaço não é simplesmente uma questão de indumentária ou aparência, de cenários e máscaras de comediantes, é também alimentar a ideia de que a humanidade é tão variada em sua essência como em sua expressão.

Por essa variedade de expressão humana, acreditamos ser difícil pensar um conceito único de cultura em um momento de rápidas mudanças. O que temos desenvolvido de forma simultânea neste trabalho é o conceito de cultura no contexto da diferença, pensando no multicultural e no intercultural. Nessa perspectiva, Geertz (1998) em seus estudos sobre as interpretações da cultura, ressalta que a cultura, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial dela, a principal base da especificidade relacional dos sujeitos.

Existe uma relação entre homem e cultura; Geertz (1998) afirma que o homem não é qualquer tipo de animal, ele se distingue do animal na sua forma de sobrevivência e na apetência. A cultura é a construção de significados imbricados e constituídos pelo próprio homem. Quando o sujeito (re)significa seus espaços - estratégia de sobrevivência, aspecto muito forte da colonização e da formação do povo brasileiro - a cultura passa a ser híbrida, produtiva e dinâmica.



Nesse sentido, Geertz (1998) numa perspectiva weberiana, reforça a ideia da teia, na qual o sujeito se envolve constituindo fios que se entrelaçam, como se fosse uma aranha que caminha pela teia em um movimento contínuo; para ele, esse processo lembra o movimento da cultura. É interessante ressaltar que o homem é cultura, ele produz cultura, caminha e está sempre em movimento. Mesmo que cada pessoa atribua um significado particular às coisas, ele está inserido na sociedade, a qual também participa da formação do significado social. As ciências interpretativas voltam-se atenção para apreender aquilo que é social e buscam compreender a cultura a partir de seus significados, na relação dos homens com outros homens.

O homem é construído social e historicamente. Na pós-modernidade, sob a influência das tecnologias, através das redes sociais, que espalham gestos, palavras do mundo virtual para a vida real, as relações sociais e os sujeitos vão se formando, interagindo e alterando suas experiências culturais de forma mais rápida.

Sob essa perspectiva, as culturas são consideradas com múltiplas funções, sendo as práticas e ações que levam à construção de identidades e diferenças também objetos de estudo. É necessária atenção às constantes mudanças, buscando-se a compreensão da diversidade de práticas sociais, ideológicas, políticas e econômicas, as quais se alteram em espaços fronteiriços.

Na pós-modernidade, os conceitos de cultura se tornaram instáveis, pois estão se alterando conforme os períodos e as concepções de mundo. É importante o que Geertz (1989) afirma em seus estudos sobre a interpretação das culturas:

O conceito de cultura tem seu impacto no conceito de homem. Quando vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para o controle do comportamento, fontes de informação extra-somáticas, a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um. Tornar-se humano é tornar-se individual, e nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção as nossas vidas (GEERTZ, 1989, p. 64).

Dessa forma, pensar a cultura é ir muito além de ideias e conceitos prontos ou padrões concretos de comportamentos – costumes, usos e tradições,

feixes de hábito – pois, ao nascermos, recebemos informações que podem ser modificadas. Geertz (1989) enfatiza que a cultura deve ser vista além de regras canônicas, por ela gerar significados e valores que são produzidos com intuito de sobrevivência dos sujeitos. No projeto pós-colonial, a cultura é uma estratégia de sobrevivência híbrida, produtiva e dinâmica, constituindo-se em processo de tradução cultural, segundo Bhabha (2013).

Entendemos que a tradução tem as marcas das diversas experiências, devido aos deslocamentos culturais que compõem os novos espaços e as novas maneiras de ser e estar no mundo. O importante nesse debate sobre hibridismo cultural é o viés dos deslocamentos, que rompem com concepções fixas de cultura. Parece relevante pensar no contexto das relações multiculturais e também no hibridismo cultural, porque esses conceitos nos possibilitam pensar o lugar no qual estamos inseridos. Em tempos de globalização, não há isolamento de sujeito; estamos conectados a uma rede de relações sociais, que é eminente a nossa existência, e segundo Burke (2003, p. 14), está num *continuum* cultural de espaços de transição e contato.

Os espaços de transição são características do processo de globalização que, segundo Hall (2009), passa do global para o local, numa perspectiva universal. Nesse processo, não quer dizer que se perde ou anula as identidades tradicionais ou tradições culturais.

O que se quer dizer é que a globalização produz novas identidades culturais em diferentes contextos. Hall (2009) diz que a globalização é muito desigual nos diferentes espaços e que há tentativas de homogeneização sobre as culturas. Nesse sentido, nos reportamos ao multicultural, que tem como referência as variadas composições na construção dos sujeitos híbridos. Segundo Hall (2009, p. 62), as nações modernas são todas híbridas. É interessante que, nesse processo, o hibridismo não pode se visto como uma ameaça, mas como fortalecimento das identidades.

A exemplo disso, temos a segunda guerra, que é exemplo de descolonização. Nesse contexto, destacamos o desenvolvimento da região amazônica oriental, com seus projetos de povoamento, que teve estímulos econômicos voltados para produção de material para a manutenção da guerra, além de outras indústrias. A intenção não era apenas ocupar os espaços vazios,

como estava sendo divulgado; no entanto, o que estava em questão eram os produtos naturais que tinham a atenção dos investidores estrangeiros.

E, com esse pressuposto, focalizamos a nossa discussão no contexto sócio-cultural do município de Marabá, no sudeste do Pará. Em sua formação identitária há presença de diversas culturas, o que tornou multicultural sua dinâmica territorial.

## CAPITULO II

### O CURRÍCULO E A CULTURA EM QUESTÃO

Depois de ter caminhado pelos aspectos históricos que contribuíram para o que veio a ser a hibridez cultural brasileira, o desafio neste segundo capítulo é buscar entender como esta diversidade é expressa nos documentos oficiais e normativos da educação no Brasil, principalmente no PCNs, PCMM e PNE, analisando o contexto educacional do município de Marabá, sudeste do Pará, lócus da pesquisa. Na busca pelo conhecimento sobre o currículo, a atenção será dada ao que vem a ser um currículo e suas principais tendências no contexto escolar, com o auxílio dos estudos de Silva (2013), Goodsom (1995), Lopes e Macedo (2002, 2011), Sacristán (2002), Moreira e Tadeu (2011), Libâneo, dentre outros estudiosos da área.

Para se entender o currículo escolar numa sociedade multicultural, é necessário também compreender o currículo e que este vem a ser fruto dessa realidade. Hoje, muito se discute sobre um currículo voltado para o multiculturalismo que possibilite uma educação intercultural no contexto escolar, sabendo-se que o currículo deve ser percebido como campo de batalha (CANDAU, 2010).

Para auxiliar esse estudo, adentramos os estudos e pesquisas de Candau (2010; 2005), McLaren (1997), Silva (2013), Fleury (2003), Hall (2009), Coll (2006), Bhabha (2013) e Gomes (2008).

Na busca pela compreensão das relações entre multiculturalismo e currículo escolar, os Parâmetros curriculares Nacionais (PCNs) e os Parâmetros curriculares Municipais (PCMs) nos ajudaram a entender o lugar dado à diversidade cultural, à presença de diferentes sujeitos, as situações apresentadas para o desenvolvimento de um cotidiano educacional em que o currículo escolar, em conexão com o PME (Plano Municipal de Educação) vê o multiculturalismo como possibilidade concreta de valorização da diversidade cultural.

## 2.1 O Currículo

Para iniciar esta breve análise sobre os estudos dos currículos escolares, é importante se pensar que estes são compostos por múltiplas formas de pensamentos, que adentraram variados períodos, regiões e povos. Tomaz Tadeu da Silva, estudioso da teoria do currículo, inicia seu texto “Teorias do Currículo: o que é isto?” fazendo algumas indagações:

O que é uma teoria do currículo? Quando se pode dizer que se tem uma “teoria do currículo”? Onde começa e como se desenvolve a história das teorias do currículo? O que distingue uma teoria do currículo da teoria educacional mais ampla? Quais são as principais teorias do currículo? (SILVA, 2013, p. 11).

Certamente, pensar em uma teoria é pensar em uma verdade que foi instituída, é desvendar a realidade a partir da prática e do ensino. Silva (Ibidem) afirma o seguinte: “a teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que - cronologicamente, ontologicamente - a precede”. É necessário analisar o discurso presente no currículo de forma aguçada, pois “o currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo” (Ibidem). Desse modo, a construção do conhecimento da teoria curricular pode ser vista como algo que intervém na prática de ensino e na aprendizagem.

Etimologicamente, o termo curriculum vem do latim e quer dizer caminho, trajeto, percurso, pista ou circuito atlético (GOODSON, 1995). Diante disso, pensar na trajetória do currículo no Brasil é perpassar pelas mudanças que ocorrem na sociedade, pois ele foi modificado ao longo do processo educativo. E, nesse processo, foram surgindo as principais teorias que o compõem nos processos educativos. Sobre isso, Lopes e Macedo esclarecem:

O currículo é definido como as experiências de aprendizagens planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno (LOPES; MACEDO, 2002, p. 20).

Nesse sentido, o currículo tem relação com os sujeitos, principalmente ao se relacionar com o conhecimento escolar e com a função política que assume ao transmitir os conhecimentos. Podemos destacar as seguintes contribuições do currículo escolar: transmitir conhecimento; contribuir para a construção de valores; contribuir para a redução das desigualdades sociais. Segundo Lopes e Macedo (Idem, p. 19), “os estudos curriculares têm definido o currículo de formas muito diversas e várias definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano escolar”.

Nesse cotidiano, o currículo é movido pelos diferentes espaços e tempos vividos pelos sujeitos, o que determina, na verdade, o que vai ser ensinado no ambiente escolar. O currículo não tem apenas um significado, ele é polissêmico. Segundo Lopes e Macedo (Idem, p. 20), “o currículo diz respeito a organizar a experiência escolar de sujeitos agrupados, característica presente em um dos mais consolidados sentidos de currículo”.

A respeito da definição de currículo e suas variáveis concepções, Lopes e Macedo dizem o seguinte,

O currículo é definido como experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno (Idem, p. 47).

Sacristán (2002), por sua vez, nos mostra várias concepções de currículo, como podemos ver:

- O currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino - é a concepção mais clássica e desenvolvida;
- o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente, tal como se mostram em um manual ou em um guia do professor;
- o currículo tal como compreendido muitas vezes, como os resultados pretendidos da aprendizagem;
- o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes;

- o currículo como experiência recriada em alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefas e habilidades a serem dominadas, como é o caso da formação profissional;
- o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma.

São várias as definições dadas a currículo, mas nelas não se percebe uma visão; apenas traduzem uma definição estática, entre instituição e sujeitos. Ao se considerar o currículo como apenas mais um documento impresso, como uma orientação pedagógica que vai reger o processo de ensino e aprendizagem a ser desenvolvido na escola, ou mera lista de objetivos, métodos e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares, despreza-se seu caráter político, que pressupõe um projeto de futuro para a sociedade que o produz.

A esse respeito Moreira e Tadeu (2011, p. 71) afirmam:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aulas de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo.

Assim, necessário se faz olhar o currículo como parte da cultura, em termos de conteúdos e práticas de ensino, avaliação etc, que, por ser considerada relevante, num dado momento histórico, é trazida para a escola, ou seja, é escolarizada. De certa forma, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura, de modo que ao analisarmos determinado currículo, podemos inferir não só os conteúdos que explícita ou implicitamente são vistos como importantes naquela cultura, como também, o porquê de aquela cultura priorizar alguns conteúdos em detrimento de outros. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão de conhecimento social (MOREIRA; TADEU 2011, p. 14).

Lopes e Macedo (2002, p. 21) relatam que:

Apenas na virada para os anos 1900, com o início da industrialização americana, e nos anos 1920, com o movimento da escola nova no Brasil a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar

ganha força e, para muitos autores, aí se iniciam os estudos curriculares.

Tomás Tadeu da Silva, estudioso do currículo numa perspectiva cultural apresenta as seguintes visões de currículo e de teoria curricular, dividida em quatro tendências: a tradicional humanista tem uma concepção mais conservadora da cultura, vista como fixa, estável e fechada; a tecnicista, que dá destaque à instrumentalização econômica da educação. Em ambas, os sujeitos adaptam-se a uma cultura sem pensar que estão no mundo como sujeitos de transformação. Segundo Silva, na terceira tendência, a crítica, a escola e a educação são instituições que reproduzem as estruturas de classe da sociedade capitalista e o currículo reforça essa estrutura. Em consonância, a quarta tendência, a pós estruturalista, reformula algumas análises da tradição crítica e enfatiza o currículo como prática cultural e de significação.

As teorias do currículo dividem-se de acordo com as tendências pedagógicas e, segundo Libâneo (2012), estão divididas em dois grupos: as de cunho Liberal - pedagogias tradicionais; Pedagogia Renovada e tecnicismo educacional - e as de cunho progressistas – pedagogia Libertadora e Pedagogia Crítico Social. As de cunho liberal sustentam a ideia de que a escola tem por função preparar o educando para performances sociais dentro de suas habilidades, devendo este adequar-se às normas da sociedade. O que se pontua nessa tendência é a não valorização de aspectos culturais e suas diferenças.

Já para a tendência de cunho progressista, currículo é espaço de reprodução simbólica e/ ou material (LOPES; MACEDO, 2011, p. 28). Trata-se aqui de uma tendência que tem olhar crítico frente às realidades sociais e políticas da educação, considerando-as agente de transformação da sociedade.

É importante frisar que a tendência pedagógica tradicional é motivo de muita contestação nos meios educacionais, mas ainda assim se mantêm. Ainda conforme Libâneo (2013), o processo de ensino e aprendizagem é centrado no professor, que expõe e interpreta os contextos. Sua preocupação está em que os alunos devem aprender bem e em como ensiná-lo. Nessa perspectiva, as propostas pedagógicas estão voltadas para o ensino, a aprendizagem, a



avaliação, a metodologia, a didática, a organização, o planejamento, a eficiência e o objetivo.

Na pedagogia renovada e tecnicista, a atenção se volta para a produção cultural, para conceitos ideológicos e para as relações de poder. Para Libâneo (2013, p. 68), o educando é o sujeito da aprendizagem, que busca por si mesmo o conhecimento. Durante todo o processo pedagógico há um questionamento: o que está sendo proposto no processo de ensino-aprendizagem? Silva (2013), a partir dessa reflexão, busca delinear uma tendência de currículo.

Certamente, a formação do currículo no Brasil partiu de contingências econômicas, políticas e sociais, assim como nos EUA, onde o currículo foi criado com o pressuposto de orientar as atividades da escola com o mesmo ritmo de uma fábrica. Segundo Silva (2013, p. 22), com o processo de industrialização e urbanização, o currículo propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial.

Bobbit iniciou os estudos sobre currículo ao desenvolver as características de uma teoria tradicional de currículo. Bobbit (*apud* SILVA, 2013), diz que “o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados”. Uma proposta de currículo como se voltada para a organização fabril. Nessa perspectiva, há uma ação quase estática que corresponde a repetições de séries de programações. Para Tyler, assim como para Bobbit, o currículo é, essencialmente, uma questão de técnica (SILVA, 2013).

E, em paralelo a essas discussões, temos ainda Dewey, da corrente progressista, que fixa sua atenção em problemas sociais, que valorizam as experiências das crianças e dos jovens. Como afirmam Lopes e Macedo (2003, p. 23):

As atividades curriculares e os problemas são apresentados às crianças para que elas, em um mesmo processo, adquiram habilidade e estimulem sua criatividade. O currículo compreende três núcleos-assuntos que se relacionam a problemas de saúde, cidadania e meios de comunicação deixam de ser o foco da formulação curricular, tornando-se uma fonte da qual os alunos podem resolver os problemas que o social lhes coloca.

Trata-se de um movimento que abriu caminho para se pensar o currículo em outras perspectivas, promovendo o surgimento de novas tendências sobre o currículo educacional. O currículo também precisa cumprir normas e regras, além de ter que alcançar padrões de qualidade; muitas vezes, porém, ele foi pensado de forma estática frente às mudanças sociais, concepção vinculada às teorias tradicionais ou acríticas. Como dito anteriormente, valorizam-se os métodos, a organização dos conteúdos, mantendo-se controle dos sujeitos e das atividades pedagógicas, desenvolvidas de forma padronizada. Assim, de um lado “a aprendizagem, assim, continua receptiva, automática, não mobilizando a atividade mental do aluno e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais” (LIBÂNEO, 2012, p. 67). Silva (2013) enfatiza que na perspectiva tradicional “o currículo é simplesmente mecânico. A atividade, supostamente científica do especialista em currículo, não passa de uma atividade burocrática”.

Assim, na preocupação com a eficácia da produção industrial, o currículo está voltado para a formação do sujeito para o mercado de trabalho de forma mais específica, e “o processo educativo tem ênfase no ler, escrever e contar tudo que estivesse voltado para a demanda de mercado” (SILVA 2013, p. 22). Um verdadeiro manual elaborado com proposta de instrução científica, em que o aluno segue pensamentos e ideias já elaboradas, sem chances de intervir no processo. Os sujeitos não refletem; apenas executam e reproduzem receitas.

A temática *currículo* requer certo cuidado, principalmente no tocante à linha de pensamento alinhada à concepção tradicional ou acrítica, pois, para Silva (2013), o conhecimento corporificado é um conhecimento particular. Nesse caso, o centro ainda é a classe dominante, a quem interessa a construção de um currículo hegemônico e monocultural.

O currículo está no centro da ação educativa, [...] corporifica os nexos entre saber, poder e identidade”[...] o currículo é também um dos elementos centrais da reestruturação e das reformas educacionais que em nome da eficiência econômica estão sendo propostas em diversos países (SILVA, 2013, 46).

Essa tendência ou modelo ainda ocupa amplo espaço nas práticas pedagógicas. Candau (2010, p. 121) assevera que essas reformas

Operam como uma seleção de conteúdos para os sistemas educativos, tendo como um de seus objetivos centrais promover uma formação compatível com a meta principal do processo de reforma política [...] impulsionada por organismos e agências internacionais: a incorporação dos países da região ao desenvolvimento econômico e tecnológico.

Consoante a isso, Lopes e Macedo (2002, p. 22) afirmam que a proposta de currículo de Bobbitt atribui-lhe a função de preparar o aluno para a vida adulta, economicamente ativa, a partir de atividades que devem ser consideradas pela escola; não visam ao senso crítico ou a qualquer tipo de mobilidade intelectual do aluno.

A partir da teorização crítica, originada no final da década de 1960, centrou-se a análise nas relações sociais, dando-se essencial ênfase à dinâmica de classe no processo de reprodução cultural das desigualdades produzidas no interior da sociedade capitalista. Silva (2013, p.30) enfatiza que, como forma de contestar esse tecnicismo, a concepção crítica faz uma reflexão sobre o currículo tradicional, buscando refazer o caminho percorrido, questionando a realidade que está posta no momento e fazendo uma análise da situação política e econômica. Silva (2013, p. 30) reforça:

As teorias críticas são teorias de desconfianças, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

As teorias críticas constituem-se como meio de questionar as teorias tradicionais; segundo Silva (2013), consistem em um movimento de conceptualização, que busca uma nova forma de pensar a estrutura curricular, pois questiona os moldes de currículo voltados apenas para ideais capitalistas.

Retornando à questão das teorias do currículo, para as teorias críticas, não existe teoria neutra, imparcial. Nessa tendência todas as teorias carregam marcas de uma “parcialidade”, de alguma forma ligadas diretamente às relações de poder. As teorias críticas questionam as ideologias; com a concepção de reprodução cultural e social, contestam o capitalismo e as relações sociais de produção. Lopes e Macedo (2011, p.29) asseguram que:

Surgem na agenda dos estudos curriculares questões como: por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legítimas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem.

Com a necessidade de se compreender a realidade a partir da educação e do currículo, emergiu, nos anos de 1990, a teoria pós-crítica, da qual Silva e Moreira como os principais teóricos, juntamente com os estudos pós-coloniais<sup>19</sup>, que buscam ampliar a discussão sobre as relações sociais e de poder presentes nos processos educativos, possibilitando diversos olhares sobre o currículo. Segundo Silva (2013), a teoria pós-crítica envolve a discussão de outros estudos, como os estudos culturais e as críticas pós-estruturalistas. Com relação a isso, Lopes e Macedo (2011, p. 29) contribuem ao dizer que:

Abre-se uma nova tradição nesses estudos, qual seja, a de entender que o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização.

Dentro dessa perspectiva, é importante pensar sobre a necessidade de se desenvolver um olhar sobre o multicultural, travando conflitos contra a homogeneização cultural da sociedade. Nesse sentido, as autoras afirmam:

É que o multiculturalismo representa uma perspectiva que busca desafiar a construção das diferenças e dos preconceitos, por intermédio de currículos que promovam a sensibilidade à pluralidade cultural e a desconstrução de discursos que silenciam ou estereotipam o outro (Idem, p.56).

Estima-se que o multiculturalismo seria o ideal para trabalhar as relações culturais no currículo, relações de saber e poder, já que é necessário trabalhar o lado social e inclusivo, pois até então, o currículo estava servindo a um determinado grupo social. O multiculturalismo vem ampliar seu terreno político,

---

<sup>19</sup>Discutem-se no pós colonialismo os efeitos dos discursos presentes entre colonizador e colonizado, a herança das relações do poder deixadas pelo dominante para os dominados. Para melhor compreensão do assunto, consultar Bhabha (2013).

com uma compreensão da diversidade cultural que, por muito tempo, esteve estritamente restrita a áreas como a da antropologia.

Enfim, um dos problemas constantes relacionados ao estudo do currículo é que se trata de um conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos (GOODSON 1995). Nesse percurso, foi possível observar que o currículo pode ser visto e concebido por diferentes teorias, sejam elas tradicionais, críticas e pós-críticas. Em resumo, a tradicional ou acrítica está voltada para as questões de organização; a segunda, carregada pela crítica e pela problematização do currículo atual e a terceira visa a ampliar e modificar aquilo que as teorias críticas problematizaram e questionaram no curso de suas ações. O currículo pode ser visto e interpretado de várias maneiras, mas o relevante é sua a problematização como lugar de reconhecimento das múltiplas etnias e culturas.

## **2.2 Multiculturalidade e interculturalidade: buscando entender os caminhos para um currículo**

A multiplicidade de culturas étnicas é característica marcante da sociedade brasileira, porém o não reconhecimento dessa multiplicidade fez com que muitas culturas tenham sido silenciadas, negadas, toleradas e ignoradas por força de uma ação homogeneizadora. “É um fato paradoxal, [...] que essa suposta diversidade conviva com fenômenos igualmente surpreendentes de homogeneização cultural” (SILVA, 2013, p. 85). As diferenças, na maioria das vezes, servem apenas como adereços nos discursos, nos documentos oficiais do direito e nas políticas educacionais.

A lei 11.645, de 2008, entretanto, procurou reconhecer essas expressões culturais e potencializá-las no processo de ensino aprendizagem, indo além dos discursos presentes nas práticas educativas e no contexto social. A fim de compreender melhor a temática, no que diz respeito a esses processos educacionais, Fleury (2003, p. 10) aponta:

A complexa e fluída trama de relações sociais e de poder que configuram as relações culturais hoje tematizadas nos estudos e nas práticas sociais e educativas centradas no multiculturalismo e interculturalidade”.

O multiculturalismo e a interculturalidade são temáticas presentes na área da educação, voltadas, sobretudo, para questões sociais, tendo como base a diversidade cultural. E, atualmente, essas temáticas são discutidas amplamente no campo dos estudos culturais, que tiveram como base inicial questionamentos sobre a cultura dominante na crítica literária, com o intuito de construir novas produções de conhecimento, voltadas a questões de identidade e diferença. Silva (2013, p. 133) destaca que

Os estudos culturais concebem a cultura como campo de produção de significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação.

No Brasil, em fins dos anos 1990, os estudos voltados para a temática da pluralidade cultural ganharam espaço, abrangendo políticas públicas e educacionais, mas o que se observa é que a diversidade cultural, infelizmente, ainda não é vivenciada. Considerando esse fato, os estudos culturais são realmente sensíveis às relações de poder que definem o campo cultural (SILVA, 2013, p. 134).

Partindo desse pressuposto, o desafio da proposta do multiculturalismo e da interculturalidade é olhar as culturas e com elas dialogar, buscando, ainda, compreender as diferentes vozes existentes e negadas no campo social e educativo.

Na América Latina e, particularmente, no Brasil, a questão multicultural apresenta uma configuração própria, uma vez que [...], nosso continente foi marcado por um processo de colonização que processou ora a eliminação física do “outro”, ora sua escravização, resultando em uma violenta forma de negação de sua alteridade (SILVA, 2006, p.15).

Essa realidade de exclusão ainda é comum no Brasil, em função de divergências religiosas, sociais, de vestimentas, de linguagens e, até mesmo, de divergências alimentares. O que se nota é uma intensa apelação por parâmetros de uniformização e de conformismo, o que se torna impossível tendo em vista, justamente, os processos de globalização. Sobre essa questão, Candau (2012, p.17) esclarece: “é no bojo destes movimentos inerentes ao processo de

globalização que cresce a visibilidade das diferenças e acentua-se a consciência da diversidade cultural”.

O multiculturalismo e a interculturalidade buscam promover, através dos diálogos entre os diversos grupos, o reconhecimento de seus diferentes elementos culturais. Esses conceitos reforçam a importância de se olhar para a realidade brasileira, visto que essa realidade é diversa e multiétnica, como anteriormente citado, Santiago (*apud* CANDAU, 2011) destaca que:

No Brasil a reflexão sobre esta temática tem sua especificidade e vai penetrando lentamente na vida acadêmica. No cotidiano escolar ainda está muito pouco presente. Nos anos que levamos aprofundando esta temática não foi nada fácil identificar propostas educativas concretas que tenham uma referência explicativa das questões que podem ser situadas no âmbito das preocupações multiculturais.

No Brasil, as ações que dizem respeito ao multiculturalismo, são tímidas, significativas e diferentes das do continente europeu, onde as essas discussões surgiram como meio de garantir os direitos de cidadania a grupos considerados culturalmente diferentes. O fato é que a diversidade cultural existente nessa realidade fez com que o multiculturalismo se tornasse símbolo de reivindicações e reconhecimentos.

Em conformidade com Fleury (2003), entendemos que o multiculturalismo é o reconhecimento de que existem em um mesmo território diferentes culturas. Os debates em torno dessa temática ganham novas perspectivas, através de estudos e pesquisas. O multiculturalismo tem como parâmetro central as diferenças culturais e a diversidade. A propósito, em busca de respostas sobre a diversidade cultural, Stuart Hall (2009. p. 53) contribui ao dizer que “na verdade, o ‘multiculturalismo’ não é uma doutrina; assim como há distintas sociedades multiculturais, também há ‘multiculturalismos’ bastante diversos”. Existem várias formas de se pensar a diversidade dos homens: através de hábitos, dos costumes, das criações artísticas, das formações intelectuais e religiosas. Nesse caso, a compreensão do contexto social é muito importante para se compreenderem as mesclas culturais.

Vivemos a diversidade cultural e essa realidade nos leva à seguinte reflexão:

Falar em diversidade cultural implica não só aceitar uma diversidade de folclore, línguas, costumes ou “produções culturais”, mas também uma diversidade de culturas econômicas, políticas, sociais, científicas, educativas, espaciais, etc. (COLL, 2006, p. 42).

Diante do contexto cultural, a multiplicidade de sujeitos que compõe a formação da sociedade, de situações diversas e de problemáticas advindas de diversos contextos sociais, envolve também a complexidade de significados e concepções de elementos que compõem o contexto cultural brasileiro.

Nesse sentido, Candau (2010) apresenta variadas concepções e propostas para se pensar o *multiculturalismo*. A pesquisadora tem como base teórica os estudos de McLaren, representante da pedagogia crítica que pesquisa o multiculturalismo a partir da realidade norte americana. McLaren (1997), em seus estudos, busca diferenciar os tipos de multiculturalismo e apresenta quatro questões e tendências importantes para o contexto da diversidade cultural.

De acordo com McLaren (*apud* CANDAU, 2010), no multiculturalismo conservador ou empresarial, os saberes, os costumes e as crenças dos grupos raciais são ignorados e inferiorizados pela elite. A tendência do multiculturalismo humanista liberal, por sua vez, parte da afirmação de que há igualdade intelectual entre diferentes etnias e grupos sociais, o que permite a todos competir na sociedade capitalista. No entanto, essa vertente rejeita a diversidade, mantém o conceito de privação cultural e o que prevalece como modelo é a cultura dominante. Nessa concepção, a diversidade cultural é apenas tolerada, já que não permite a valorização crítica de variadas manifestações culturais; nesse sentido, a diversidade é tratada superficialmente.

No multiculturalismo liberal há uma tendência de privilegiar a igualdade entre as raças ou etnias, o que pode abafar diferenças culturais, como por exemplo, as diferenças de gênero (Idem). Essa tendência ainda silencia e torna invisíveis outros grupos culturais que se preocupam com a diferença, que passa a ser vista como essência independente de história, cultura e poder.

Outro aspecto que se destaca para McLaren (1997) que é importante em nossa análise é o multiculturalismo crítico de resistência, que promove uma agenda política de transformação. Esse tipo de multiculturalismo colabora para reduzir as acomodações da ordem social vigente e para dar ênfase à diversidade como política de crítica e compromisso com a justiça social.



O educador, nessa visão, deve ser agente revolucionário, pois o multiculturalismo crítico permite pensar as diferenças que constituem os processos históricos implícitos na identificação dos sujeitos. Diante dessas concepções e tendências, é importante olhar a diversidade como ferramenta para gerar novas ações para questões étnicas. Dessa forma, segundo Candau (2010), o multiculturalismo, se visto como fenômeno da atualidade,

Traz para o campo da educação uma série de questionamentos e desafios, tais como o respeito à diversidade cultural e o redimensionamento das práticas educativas, a fim de se adequar às recentes demandas por uma escola mais democrática e inclusiva (p.156).

Os questionamentos conceituais apresentam formas de refazer caminhos, com o intuito de refletir sobre a necessidade de mudança epistemológica para desenvolver projetos de diversidade cultural, focando na valorização e no reconhecimento de diferenças. Sabemos da necessidade de discutir a cultura numa perspectiva da diversidade, mas devemos tomar cuidado para que essa integração entre multiculturalismo e de interculturalidade não seja usada apenas como meio de maquiar as desigualdades existentes.

Por isso, fazem-se necessárias e de fundamental importância mudanças epistemológicas no campo da cultura. Candau (2010) cita Abdallah-Pretceille, estudiosa francesa que pesquisa o multiculturalismo, apresentando modos de compreender a complexidade cultural:

Quanto à perspectiva intercultural, Abdallah-Pretceille considera que constitui outra maneira de analisar a diversidade cultural, não concebe as culturas como estados, como entidades independentes e homogêneas, mas a partir de processos, de interações, de acordo com a lógica da complexidade (CANDAU, 2005, p.30).

Candau (2005) possibilita ver a diversidade cultural como um incentivo à paz e à tolerância. Nesse caso, é interessante reforçar a necessidade de uma política de diálogo entre as diferentes culturas. Portanto, ressalta a importância da interação entre diferentes sujeitos:

Consideramos o interculturalismo como um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica crítica e autocrítica, valorizando a interação e a comunicação recíprocas entre diferentes sujeitos e grupos culturais. Não ignora as

relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-las ( p.32).

Dessa forma, a interculturalidade tem desafio tanto prático quanto teórico. Ela se configura como uma nova perspectiva epistemológica, por ser um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, que tematiza e teoriza a complexidade para além da diversidade, da ambivalência e também do hibridismo.

Para Candau (2010, p. 74), “[o] grande desafio dos estudos sobre a questão da cultura é também lidar com a diversidade, com a multiplicidade de perspectivas e tendências em relação à questão cultural”. Isso nos leva a considerar as diferentes tendências sob o ponto de vista não apenas da cultura, e sim, “das” culturas ou “nas” culturas.

Nessa concepção, a diversidade cultural passa a ser entendida como processo construído pela relação tensa e interna entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que podem conectar-se dinamicamente com os variados contextos culturais. Segundo Pina (*apud* CANDAU, 2010, p.75), “o multiculturalismo seria um termo amplo no qual se incluiriam diversos modelos e paradigmas de intervenção social e educativa”. Então, cabe ao educador dedicar-se a esse campo complexo para poder desenvolver na escola processos criativos e inclusivos focados na diversidade cultural. Freire (1997) vai além ao afirmar que o homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos.

Entendemos que as particularidades de um grupo ou as singularidades de um lugar são os elementos que fornecem informações culturais, pois são suportes indispensáveis para o reconhecimento das manifestações culturais. Dessa forma, pensar sobre essas questões nos leva a refletir sobre nossas origens, identidades e raízes, que estão firmadas na diversidade étnica.

Candau (2005, p. 32) ressalta que “a interculturalidade orienta processos que tem por base o reconhecimento do direito à diferença e à luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade sociais”. Nisso, a Lei 11.645<sup>20</sup>, de 2008, representa avanço significativo em relação ao multiculturalismo crítico, apresentado por McLaren (1997), porque reconhece a importância de trabalhar a

---

<sup>20</sup>Esta Lei será discutida em tópicos posteriores.

cultura afro-brasileira e indígena no contexto escolar numa forma de (re)apropriação dos sujeitos.

E dentro dessa perspectiva, Moreira e Candau (2010) entre outros autores, é propõem a necessidade uma educação intercultural para romper com visões petrificadas de identidade. Essa educação se

Situa em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Parte da afirmação de que nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente.

Convêm reconhecer a diversidade cultural em dois parâmetros, o multicultural voltado para os grupos de culturas e o intercultural com o diálogo entre essas culturas, os quais contemplam também o ambiente pessoal. Não existe homogeneidade cultural, pois o que há é uma multiplicidade de sujeitos em cada ambiente, pessoal ou coletivo, com gostos e pensamentos diferentes. Para Freire (1997, p 28) “o homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca”. Nesse processo, buscar o valor de outras comunidades culturais, outros saberes, em um determinado território, parece um caminho para mudar a forma tradicional de se pensarem as relações étnicas.

Para Fleury (2003), o multiculturalismo e o interculturalismo abrem possibilidade para debater propostas educacionais com vistas aos processos identitários, socioculturais e geográficos. Por meio dessa reflexão, é necessário pensar no processo de ensino aprendizagem de classes menos favorecidas das comunidades, tendo em vista a diversidade cultural. “O homem existe – existe – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Não está preso há um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga. Emerge dele. Banha-se nele”. (FREIRE, 1991, p. 41).

É interessante pensar a escola, com base no multiculturalismo, como espaço propício para agregar valores de respeito, reconhecimento e valorização da diversidade cultural. O multiculturalismo torna-se relevante no ambiente escolar, pois não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e

interpessoais e reconhece e assume os conflitos, procurando estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

Pensando nesse caminho, os estudos de Fleury (2003) e Candau (2005) corroboram também as propostas interculturais que contribuem para refletir o contexto da diversidade cultural. Fleury apresenta o modelo tecnológico positivista e educação compensatória, voltado para uma interculturalidade que compense os déficits da cultura majoritária, mantendo assim práticas de compensação na educação.

E Candau (2005) apresenta alguns desafios que precisam ser enfrentados para se trabalhar uma educação intercultural numa perspectiva crítica emancipatória, que são: desconstruir, resgatar e promover. Na verdade, é necessário repensar o que está sendo proposto para inserir o que está ausente, silenciado nesse modelo social. Dentro desse desafio, pensamos nas propostas de Paulo Freire (1991), sobre a educação como prática da liberdade:

Há pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo (FREIRE, 1991, p. 39).

Mesmo sob variadas interpretações, o multiculturalismo e a interculturalidade são propostas que visam à mudança de realidade, permitindo assim, novas análises e construção de conhecimentos. É essencial o real envolvimento dos sujeitos nos processos de produção de conhecimento, pois a cultura permite esse fazer e refazer, precisa estar em constante diálogo.

Nesse sentido, pensamos na diversidade, no múltiplo e na interculturalidade como meios que promovem o reconhecimento e a valorização do outro. Freire, ao discorrer sobre educação como prática da liberdade, nos lembra:

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da cultura (Idem, p. 41).

A classe massificada é, na condição de colonizada, desafiada até hoje a se libertar de tal situação. Questionar e desestabilizar os discursos e práticas dominantes é o que propõe o multiculturalismo de resistência. É permitir diálogos. Olhar e agir criticamente com base na diversidade cultural. E, assim, permitir que os diferentes sejam vistos e reconhecidos em toda a sua essência, permitindo um reinventar, dando voz e espaços aos excluídos do processo cultural e social, aceitando que os diferentes existem e que se manifestam de diversas formas.

### **2.3 O Multiculturalismo e o currículo escolar**

O campo de estudo do currículo tem voltado a atenção para as questões da cultura. Nessa perspectiva, “os Estudos Culturais aspiram em suas análises que o currículo venha cumprir sua função como uma ‘intervenção’ na vida política e social” (SILVA, 2013, p.134). Ainda sobre essa questão, Silva sustenta que as ações educativas devem ser comprometidas com a construção de uma escola fundada na convivência entre identidades culturais e sociais múltiplas.

Os estudos culturais buscam a compreensão da diversidade em cada cultura e suas diferenças questionando as relações de poder. Silva (2013, p. 133) asserva que os estudos culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. O desafio é analisar as práticas culturais e simbólicas que constituem a sociedade e, nesse sentido, os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social (SILVA 2013, p. 134).

Os estudos culturais se inserem como questionamento do currículo, pois, como apresenta Silva (2013) o currículo é campo de luta em torno da significação e da identidade, um campo sujeito à disputa e à interpretação, em que diferentes grupos impõem sua hegemonia. O autor propõe que sejam analisadas as relações de poder desigual que se manifestam nas atitudes preconceituosas e excludentes em relação às mulheres, aos indivíduos oprimidos, a diferentes aparências físicas, formas de orientação sexual e contra as etnias de origens não europeias.

Com esse pressuposto Santomé (1998) entende que os conteúdos culturais que formavam o currículo escolar eram descontextualizados do mundo dos alunos. As disciplinas eram isoladas umas das outras evidenciavam que aquilo que se aprendia nas salas de aula eram habilidades relacionadas à obediência e à submissão para uma sociedade moldada nas desigualdades. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 184) “esse panorama complica ainda mais a disputa em torno do que ensinar e de como representar as diferentes culturas no currículo”. Desse modo, faz-se necessário refletir também sobre outras dimensões categóricas, tais como as relações étnico-raciais em uma perspectiva de construção social do currículo, que apontam para uma concepção que venha incorporar a trama das relações nas estruturas sociais.

Para que ocorram essas mudanças, justifica-se a necessidade de se reverem as concepções de paradigmas no campo de estudo, para que se possa reconhecer a conexão do currículo com as relações de poder, formas de divisão da sociedade, processo seletivo do conhecimento e também as desigualdades sociais.

Assim, vemos o currículo como o ponto onde se produzem, de forma positiva, capacidades e habilidades determinadas; ele deve constituir uma frente privilegiada de lutas de quaisquer estratégias de intervenção. E esse processo de transformação não tem como referência qualquer destino histórico abstrato e longínquo, mas as relações de poder e subjugação inscrita na vida cotidiana (SILVA, 2013, p. 141).

Nesse aspecto, é necessário pensar o currículo como uma construção social, impregnado de significados e valores culturais, interesses e conflitos que nos levam a refletir sobre novos paradigmas do modelo de sociedade atual. Para Moreira e Candau (2010, p. 44): “o reconhecimento da complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica em nosso país é considerada extremamente relevante.” Diante disso, entra em cena a necessidade de se construir outros modelos de organização do conhecimento e, conseqüentemente, novas metodologias e formas de avaliação. Essas alterações curriculares e metodológicas são fundamentais para que a escola passe a valorizar a multiplicidade cultural como estratégia de construção da cidadania (CANDAU, 2010).

Mudar práticas dominantes que, inclusive, impregnam a história de cada educando, é um trabalho muito árduo de se concretizar, sendo previsível e necessária a coexistência de posições que se confrontam e que geram conflitos, tensões e lutas pela prevalência de concepções que reflitam as concepções adotadas e que alavanquem as transformações necessárias nas estruturas existentes, em termos de espaços (político, institucional, físico, geográfico, virtual), de tempo (objetivo e subjetivo), de seleção e organização dos conhecimentos, em especial, o conhecimento das culturas afro-brasileiras e indígena (os academicamente instituídos e outros conhecimentos). Gomes (*apud* MOREIRA; CANDAU, 2014, p. 48) ressalta o seguinte: “mapear os procedimentos pedagógicos referentes à diversidade pode ser um ponto de partida para novos equacionamentos da relação entre diversidade cultural e currículo”.

Nesse sentido, o currículo educacional deve ser o caminho trilhado por todos os rumos dos processos pedagógicos. Sobre isso, Goodson (1995, p. 31) afirma que “devemos entender o currículo como conteúdo apresentado para estudo”, como um curso a ser seguido. Essa concepção assemelha-se ao currículo nacional que se apresenta como algo para cumprir metas do governo e, por isso, há nele um recorte para cumprir os objetivos da política educacional.

Esse recorte pode apresentar uma deficiência na formação dos sujeitos, uma vez que não contempla as culturas, prejudicando a formação do educando e causando também desigualdades.

Uma das finalidades fundamentais de toda intervenção curricular é a de preparar os/as alunos/as para serem cidadão/ãs ativos/as e críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática. Uma meta desse tipo exige, por conseguinte, que a seleção dos conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida nas salas de aulas, as formas de avaliação e os modelos organizativos que promovem a construção dos conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores necessários para ser bom/boa cidadão/ã Silva (2013, p. 155).

Observa-se, que cada abordagem de currículo não é neutra na formação dos sujeitos, mas tem um objetivo específico. Essa concepção mostra a importância da participação dos sujeitos na construção do conhecimento, na vida

política, com capacidade de reflexão sobre sua atuação na sociedade. Com capacidade para entender os fenômenos que os cercam. Isso cabe à educação: proporcionar um currículo dialógico com os demais sujeitos.

Apreende-se, a partir de Candau (2010), que o multiculturalismo e suas polissemias de significados, como já abordado anteriormente, possibilitam uma relação com o pensamento sobre o currículo. No caminho de se considerarem os limites e as possibilidades do currículo, fica estabelecida uma interlocução com a concepção pós-crítica, que permite uma interação com o multiculturalismo aberto e interativo, promovendo um olhar sobre a construção de sociedades democráticas e inclusivas e estabelecendo políticas de identidades e igualdades.

Para Silva (2013, p.55), “o currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de conhecimento de ‘fatos’ e conhecimentos ‘objetivos’. O currículo é o local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais”. E dentro dessa perspectiva, a concepção pós-crítica pensa o processo de construção do conhecimento que se processa na valorização dos sujeitos como construtores, que interagem com as culturas.

Silva (2013, p. 61) assevera que a cultura é simplesmente o resultado de qualquer trabalho humano. Dentro dessa prática, criam-se novos sentidos de enunciação, lugar da diferença. Acerca da cultura, o indiano Bhabha (2013) afirma que esse lugar se faz e refaz e se coloca no terceiro espaço, resultado de um deslocamento que produz novas identidades. Nesse sentido, o currículo educacional precisa ser desconstruído, revisitado, e a “a desconstrução precisa ser feita em, pelo menos, duas frentes, intrinsecamente relacionadas: em relação ao conhecimento objeto da escolarização, o conteúdo, mas também em relação ao próprio sentido do currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 164).

A partir desse pressuposto, a concepção pós-crítica forma-se cheia de incertezas, orientando as tendências recentes de transformação social que modificam o currículo em face da diversidade cultural, pois os conceitos são indeterminados devido às constantes mudanças no cenário social, característica marcante da pós-modernidade. Com relação a isso, os indivíduos estão no cerne das transformações, como enfatiza Hall (2009 p.20). “O indivíduo passou a ser visto como mais localizado e ‘definido’ no interior dessas grandes estruturas e formações sustentadoras da sociedade moderna”.



As práticas curriculares que norteiam e influenciam os sujeitos do processo educativo, em todos os níveis de ensino, trazem consigo uma visão de mundo, condizentes com o momento histórico, com o lugar social que ocupam; na verdade, é um renovar que é um entre-lugar, ou um lugar de fronteiras. Lopes e Macedo (2011, p. 164) afirmam que:

No que tange ao sentido do currículo, a aceitação de que a cultura é um entre-lugar em que o novo é criado implica a impossibilidade de seguir entendendo-o como uma seleção (interessada ou não) de conhecimentos dentro de repertórios previamente dados.

Por esses motivos, é válido pensar nas possibilidades de um currículo multicultural, em constante movimento, que se ressignifica constantemente nas redes de significados que se constituem nas diferenças, nas modificações, na flexibilidade que se faz e refaz. Esse processo que vem a ser o deslocamento e traduções do contexto escolar permite aos sujeitos que se constituam nas diferenças.

Currículos multiculturais se constroem nos embates entre intenções e realidades, impregnados por um horizonte que recusa o congelamento das identidades e o preconceito contra aqueles percebidos como “diferentes” Lopes e Macedo (2002, p.36)

Desse modo, pensa-se no multiculturalismo interativo, que, segundo Candau (2010) possibilita um currículo que procura indagar as identidades, que estavam silenciadas e negligenciadas no espaço da escola; portanto, “traz para o campo o respeito à diversidade cultural e o redimensionamento das práticas educativas, a fim de se adequar às recentes demandas por uma escola mais democrática”, (CANDAU, 2010, p. 156).

Em resumo, pensar em multiculturalismo e currículo escolar é uma maneira de dar voz e vez aos sujeitos que foram silenciados e negados com a homogeneização que ainda se mostra muito forte em nossas culturas. Lopes e Macedo (2011, p. 207) alegam que “o currículo age como cultura e a cultura é a própria produção de sentidos dentro de um sistema de significações”. Para isso, deve ser fomentada por uma práxis que requer novas possibilidades curriculares que valorizem as diversidades culturais presentes no cotidiano escolar.

## 2.4 Os Parâmetros Curriculares: em busca da diversidade

Os Parâmetros curriculares nacionais foram elaborados com a intenção de centralizar as políticas educacionais via estado nacional, com objetivo de integrar-se à construção da unidade nacional. “A nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394) aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental”. (BRASIL, 1997, p. 14).

Diante disso, a construção do conhecimento está vinculada a normas que devem ser executadas e, no que diz respeito ao processo educativo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são documentos que foram elaborados com o intuito de oferecer um norte às atividades pedagógicas, tornando-se um referencial de qualidade para a educação no país.

Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (Idem, p. 10)

Trata-se de documento normativo, de uma lei, e se apresenta como garantia de uma educação de qualidade. Os PCNs foram elaborados coletivamente, contando com a participação de vários técnicos educacionais e professores de varias regiões e especialistas internacionais (Idem).

É um documento que foi elaborado a partir de estudos e de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, da análise realizada pela fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. (BRASIL, 1997, p. 11)

Os PCNs constituem-se em políticas para organizar toda a educação, desde a educação infantil à educação superior. São um referencial que propõe orientações gerais sobre o que vai ser ensinado e aprendido, embora na citação abaixo refira-se apenas do Ensino Fundamental, englobando:

A formação comum indispensável para o exercício da cidadania e [...] meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, fato que confere ao ensino fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade (BRASIL, 1997, p.14).

Entendido como um núcleo comum para toda a base nacional os Parâmetros Curriculares Nacionais se constituem no eixo norteador de todas as orientações pedagógicas do ensino fundamental. E nele estão inseridos os temas transversais que ajudam a escola a cumprir o papel de formar alunos cidadãos.

As diferentes áreas, os conteúdos selecionados em cada uma delas e o tratamento transversal de questões sociais constituem uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo, cuja aquisição contribui para o desenvolvimento das capacidades expressas nos objetivos. (Idem, p. 44).

Não são vistos como uma disciplina, devendo ser trabalhados de forma interdisciplinar, levando em consideração que todas as disciplinas estarão divididas por área, vindo a ter como critérios a urgência social, a abrangência nacional, possibilidade de o tema ser ensinado no ensino fundamental, favorecendo a compreensão da realidade e a participação social. Nesse sentido, o documento salienta que

Os PCNs e as áreas propostas das secretarias devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional mais geral, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam os valores e propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver e o estabelecimento do currículo capaz de atender as reais necessidades dos alunos. (Idem, p. 29).

Os temas transversais vêm como forma de suprir as necessidades educacionais e, como comentado, não são disciplinas, mas temas gerados interdisciplinarmente que contemplam as questões mais reais do cotidiano, para que os educandos vivenciem a realidade entre o teórico e prático, relacionando-a às demais disciplinas propostas no PCNs.

No que tange à diversidade, os PCNs dizem o seguinte:

As adaptações curriculares previstas nos níveis de concretização apontam a necessidade de adequar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a atender a diversidade existente no País. Essas adaptações, porém, não dão conta da diversidade no plano do indivíduo em uma sala de aula (BRASIL, 1997, p. 67).

A partir desse ponto de vista, o currículo traz como tema transversal a pluralidade, em uma tentativa de promover uma educação multicultural. Conforme se pode notar, são tentativas de reconhecimento da pluralidade identitária de grupos socioculturais e a busca de superação da homogeneização cultural. Nesse sentido, os PCNs apresentam o seguinte:

Para corresponder aos propósitos nestes parâmetros, a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. [...] A atuação do professor deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, como também características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, de superdotação intelectual (Idem, p. 63).

Percebe-se que também se norteia a questão da diversidade, englobando-se as diferenças na aprendizagem e as características que cada educando possui. A escola, na verdade, também é responsável pela formação de sujeitos, indo além da aprendizagem, cabendo-lhe garantir a igualdade de oportunidades no respeito à diferença. Nesse caso, a escola precisa utilizar estratégias de valorização da diversidade (CANDAU, 2010). É importante enfatizar que a escola abrange uma formação no campo social e psicológico. Nesse sentido, para corresponder aos propósitos sugeridos pela educação, cabe a ela considerar que

A diversidade tem como valor máximo o respeito às diferenças não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento. (Ibidem)

A não valorização da diversidade provoca problemas de aprendizagem, resultado das desigualdades geradas pelo não reconhecimento e respeito da cultura do outro. Nesse sentido, os PCNs enfatizam a aprendizagem no contexto da diversidade, pois, ressaltam que “a atenção à diversidade é um princípio comprometido com a equidade, ou seja, com o direito de todos os alunos realizarem as aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento” (Ibidem). Sobre isso, Candau ressalta o seguinte:

A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos(as). No entanto, esses todos(as) não são

padronizados (as) nem, não são “ os(as) mesmos (as)”, têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade (2005, p. 18).

Pensar na valorização e no reconhecimento desvela também as propostas que os PCNs trazem em sua composição como documento normativo para educação e a diversidade cultural, pois o contexto brasileiro educacional é essencialmente plural no que diz respeito às composições étnicas e regionais.

Tratar da diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a, 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, para a própria nação. (BRASIL, 1997, p.21)

É notório que, para os PCNs, a escola precisa ser vista como espaço democrático no contexto da diversidade, sendo que nesse espaço as diferenças culturais provocam conflitos, desentendimentos e deslocamentos. O que se propõe é a necessidade de uma reapropriação, valorização das identidades culturais.

É relevante ressaltar que, apesar das aparentes boas intenções, os PCNs apresentam tendência à homogeneização, por padronizarem um currículo nacional. Apresentam, no entanto, uma tendência para a valorização da diversidade, com relação ao que, convém pensar no contexto multicultural para um currículo, que se constitui a partir de um contexto diverso a compor um entre-lugar. Nesse sentido, segundo Lopes e Macedo (2011, p. 164):

Trata-se de operar com outro entendimento da cultura - como lugar de criação de sentidos, como enunciação - e desconstruir a noção de que a cultura é a restrição. Ao contrario, ela é o lugar da diferença, aquele onde se produzem incessantemente sentidos novos, em que a dimensão pedagógica que, segundo Bhabha (2003), lida com as tradições da cultura é perturbada por uma dimensão performática que reinscreve a tradição no tempo presente/futuro.

Nesse caminho performático de enunciação, podemos pensar que a construção do currículo constitui-se como caminho que não é restrito, mas com diversas possibilidades. No caso, a trajetória de ocupação territorial do município

de Marabá, bem como seu processo educativo, podem possibilitar um currículo multicultural em que se valorize a composição étnica e regional. Marabá, município que representa importante papel político econômico em sua rede urbana local e regional, é vista como espaço de conflitos e lutas políticas. Toda essa realidade é de fundamental importância ser discutida, vivenciada e construída por um currículo deslocado em o que é ambíguo pode ser fonte rica de conhecimento e de tradução.

## **2.5 Marabá: caminhos para o reconhecimento da diversidade no PCMM**

Com o artigo 1º da Lei 17.149 de 30 de junho de 2004, ficou instituído o Sistema Municipal de Ensino de Marabá, que atua em regime de parceria com os sistemas Estadual e Nacional. Segundo a Lei, em seu artigo 13, cabe ao município deliberar sobre diretrizes, planejar e supervisionar ações educacionais no âmbito das instituições que compõem o sistema de Educação, desenvolver seu próprio sistema de ensino, conforme propõe a Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

O sistema municipal de ensino de Marabá se estrutura em Educação infantil; Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo. Em relação aos segmentos contemplados, o município atende à Zona Urbana, Zona Rural e Regiões Ribeirinhas.

As diretrizes que regem a Educação Infantil definem o atendimento de crianças até três anos de idade para a creche; para a pré-escola, crianças de quatro a seis anos de idade. O currículo da educação infantil está voltado para práticas e saberes que articulam experiências e vivências do educando. O número de estabelecimentos da educação infantil para zona urbana era de 23 e de dois para a zona rural. Segundo a proposta curricular para a educação Infantil, esta deve ser formulada com base nas diretrizes curriculares nacionais, valorizando a cultura local, envolvendo os profissionais e a comunidade escolar, para garantir a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem com equidade.

Segundo o censo educativo do município de Marabá o Ensino Fundamental teve até 2012, 18.999 crianças e adolescentes matriculados, atendendo o primeiro e o segundo segmentos. Desde 2012, mantém-se o

sistema de ciclos. Até 2012, eram 197 as escolas de Ensino Fundamental, sendo 72 na zona urbana e 125 na zona rural.

Destacamos aqui a educação no campo, que possui um maior número de escolas e, segundo o PME (2012-2021) (MARABÁ, 2012, p. 61) a identidade da escola do campo é definida pela vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancoradas na temporalidade e saberes próprios dos estudantes. As propostas pedagógicas da educação do campo, respeitando as diferenças e o direito à igualdade e o cumprimento imediato e pleno do estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei de 9394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

A Secretaria Municipal de Educação reorganizou o planejamento estratégico e pedagógico, adequando a metodologia à realidade do município. A propósito, Silva pontua:

Não por coincidência, o currículo é também um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que em nome da eficiência econômica estão sendo propostas em diversos países. Ele tem uma posição estratégica nessas reformas [...] porque o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político (SILVA, 2001, p. 10).

Em princípio, segundo as diretrizes e normas gerais do governo federal, estados e municípios teriam autonomia para elaborar e implantar orientações curriculares que norteassem suas redes de escolas. E a LDB delegou às escolas reelaborar especificamente essas orientações, mediante a construção coletiva do projeto pedagógico.

Em 1997, foi elaborada, com uma segunda edição em 2008, a proposta curricular do município de Marabá, quando se buscou construir uma referência para atender aos segmentos do Ensino Fundamental e às especificidades do município, subsidiando os educadores com uma proposta que se tornasse o fio condutor das práticas pedagógicas.

Este é um empenho da Prefeitura de Marabá, através da Secretaria Municipal de Educação, que objetiva oferecer a sua rede um referencial que possa orientar os educadores das séries iniciais do Ensino Fundamental, para que estes, conscientemente, possam fazer o uso

como um eixo organizador da sua prática em sala de aula. (MARABÁ 2008, p. 120).

A proposta curricular está estruturada da seguinte forma: um texto de apresentação, introdução, onde estão sintetizadas as concepções teóricas que a fundamentam; os objetivos gerais do Ensino Fundamental; os marcos referenciais, nos quais estão explicitadas as diretrizes teórico-metodológicas de cada disciplina; as competências para os alunos da educação básica, bem como algumas competências específicas e habilidades a serem desenvolvidas em cada série/ciclo.

O documento faz uma reflexão sobre avaliação escolar; orientações e sugestões metodológicas, uma seleção de conteúdos elencados por disciplina/série e sugestões de atividades. Além disso, apresenta como conclusão um texto relatando como foi realizada sua elaboração. Nessa perspectiva, o currículo centra-se na eficiência e na produtividade, havendo uma preocupação com as ações humanas voltadas para questões mais técnicas. Sobre isso, com base em Silva (2013) enfatiza-se que “o currículo é, aqui, essencialmente, uma questão técnica” (p. 25).

Nos objetivos gerais se expressam as competências, que significam capacidades de agir com eficácia em determinadas situações, utilizando, integrando e articulando conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Norteia, portanto, todos os procedimentos que deverão ser desenvolvidos no âmbito da escola.

Com relação a isso, para Sacristan (2000),

O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor (p. 16).

Porém compreende-se que, de acordo com o objetivo a que se visa alcançar na proposta curricular, aparece a intenção de contemplar o educando como um ser em desenvolvimento, em busca da cidadania plena, com direito ao acesso a bens materiais e culturais e com deveres políticos, civis e sociais; permite-se a esse estudante expressar-se de forma crítica, responsável, construtiva e ética em diferentes situações sociais, respeitando a pluralidade de ideias e diferenças culturais.



Os objetivos fazem referência à pluralidade de ideias e diferenças culturais, porém não há consistência do que venha a ser instituído na prática. Segundo Silva (2013), o currículo se constitui a partir da construção de significados e valores culturais. O PCMM do seguimento do primeiro ao quinto ano propõe expectativas em relação ao papel do aluno e do professor nas situações de aprendizagem, no que diz respeito a serem produtores de cultura no processo de aprendizagem. Nesse sentido, está expresso nos PCMM (2008) que

Hoje a preocupação transcende à aquisição de saberes científicos e culturais. Há uma preocupação com o ser humano em sua totalidade, valorizando-o enquanto ser construtor e ator de relações sociais, morais, éticas, estéticas, levando em consideração ainda sua singularidade. O espaço escolar assume, então, papel relevante na formação integral desses sujeitos, porém só conseguirá desempenhá-lo com eficácia se conhecer o educando, sua história de vida, seus conhecimentos anteriores, sua cultura, pois como diz Vygotsky: a criança vive imersa em ambiente cultural, e vai naturalmente aprendendo os significados dessa cultura (p.26).

Assim, a referência aos processos culturais dos sujeitos nos aspectos escolares, bem como as experiências vividas, são pontos importantes para se pensar o currículo como política cultural. Lopes e Macedo (2002) destacam que a partir da significação do currículo como cultura, na perspectiva da não fixação de identidade, antagonismos e saberes, estas questões não se dão no plano do espontaneísmo e bondade dos gestores. Por sua vez, Moreira e Silva (2011) afirmam, em análise crítica e sociológica do currículo. que, este “como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentidos, torna-se [...] um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder” (p. 39).

No que tange à significação do currículo como cultura, com a transversalidade proposta para trabalhar com a diversidade, consta dos PCMM (2008), que

O tema pluralidade cultural tem como finalidade contribuir para a construção da cidadania da nova sociedade multicultural tendo em vista o conhecimento do patrimônio brasileiro a adoção de atitudes de respeito para com os diferentes grupos culturais como direito,

fortalecimento da democracia; desenvolver atitudes de solidariedade aos que sofrem discriminação social, religiosa, política, de sexo e de outras características individuais e sociais; repúdio a qualquer atitude de discriminação e todo e qualquer tipo de violação dos direitos da criança e dos cidadãos; a valorização do convívio pacífico entre os diferentes componentes da diversidade cultural e a compreensão sobre a desigualdade social como um problema que aflige a sociedade brasileira mas que precisa ser mudada (p.144).

A temática vem como proposta de tema transversal devendo ser incluída nas demais disciplinas ditas obrigatórias. O documento apresenta sua relevância apontando que, como o diz próprio nome, eles são transversais porque perpassam as demais áreas do conhecimento, devem ser trabalhadas ao longo do ano e não somente em momentos específicos ou esporádicos (PCMM - 1º ao 5º ano, 2008, p. 15).

Através desse tema, a escola tem como objetivo combater a discriminação e contribuir para ampliar a riqueza etnocultural. Segundo diz Candau (2010), a diversidade deve ser um dos critérios a partir dos quais se faça a seleção dos saberes transmitidos pelo sistema escolar.

No que concerne ao currículo proposto do sexto ao nono anos e segundo segmento do Ensino Fundamental, a proposta curricular foi formulada com o intuito de buscar atender, de modo suficientemente amplo e abrangente, aos objetivos do respeito à diversidade social e cultural dos alunos em suas especificidades. Assim, esse documento teve a intenção de fundamentar seus princípios na concepção de cidadania. Os PCMM expõem como objetivos:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio de construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; desenvolver conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. (MARABÁ, 2008, p.24)

É possível perceber nas diretrizes a prescrição curricular para o trabalho pedagógico com a temática da pluralidade cultural. Nesse sentido, Silva (*apud* CANDAU, 2010, p. 122) expressa que “o currículo prescrito é considerado expressão da política educacional e, portanto, as orientações curriculares oficiais refletem as relações de poder entre os diferentes grupos sociais”. O documento faz referência aos conteúdos e apresenta os seguintes objetivos que devem ser desenvolvidos por parte da escola:

Hoje, [a escola] não se limita à transmissão de saberes científicos e/ou culturais, mas sobretudo preparar o educando para vida na sociedade moderna. Portanto o ensino por competência vai além da aquisição de um determinado conhecimento. Implica uma tomada de decisão, uma atitude e a construção de valores (MARABÁ, 2008, p. 24).

É sabido que os conteúdos propostos pelos PCMM são pouco significativos, fixos, pré-determinados pelo espaço escolar, no sentido de contemplar as vivências e experiências culturais dos educandos nas práticas pedagógicas.

O documento também apresenta o marco referencial de cada disciplina, visando a oferecer atenção ao processo de aprendizagem e aos caminhos que devem ser trilhados. Os marcos referenciais que norteiam o funcionamento da escola, bem como as práticas pedagógicas dentro desse contexto são os meios e os fins da aprendizagem, aos quais, segundo Libâneo (2001), estão atreladas a reflexão, organização e as tomadas de decisões.

Ressalte-se então que a educação é um campo muito vasto de relações de saberes e valores, cuja compreensão nesse âmbito é fundamental para a prática pedagógica, sendo, que ao falarmos desses saberes, recaímos num ponto chave da vivência escolar que também que se constitui em currículo.

Nesse aspecto,

O currículo é considerado um artefato social e cultural. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem uma história, vinculada as formas específica e contingentes de organização da escola da sociedade (SILVA 2012, p.48).

Esse artefato social e cultural norteia o processo educativo e, conseqüentemente, a prática dos envolvidos nesse processo, que, durante muito tempo, foi reduzido simplesmente à esfera técnica, priorizando somente a elaboração de conteúdos programáticos, passado, posteriormente, às unidades de ensino que compõem a unidade escolar. Desse modo, é relevante considerar que, como o aponta Silva (2012), é necessário olhar a pedagogia e o currículo na perspectiva da política cultural.

É importante destacar como nas culturas que compõem o espaço escolar, os sujeitos são regidos por um discurso de povo único, miscigenado e culturalmente diversificado. Infere-se, entretanto, que as vivências, as relações cotidianas, as diversas práticas pedagógicas, bem como os espaços escolares estão entrelaçados por preconceitos, discriminações e silenciamento em relação aos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, dentre outras etnias.

Para contestar essa realidade que ainda se faz presente no espaço escolar e no currículo, seria desejável a perspectiva do multiculturalismo crítico de resistência ou de interação. Com efeito, o currículo deve ser contextualizado e permitir uma política de transformação assim como uma constante reflexão, reconhecendo as mudanças que se configuram na sociedade.

Em relação a isso, as diretrizes Curriculares da Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Nacionais brasileira e Africana, de 1994, a Lei de Diretrizes e Base de Educação (LDB), de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, recomendam a inserção da diversidade étnica no currículo e na sala de aula, o que incide na inclusão da história da África, história do negro(a) e cultura afro-brasileira como conteúdos indispensáveis à compreensão da formação da sociedade brasileira.

Torna-se necessário que a realidade escolar seja vista como lugar primordial para a aprendizagem de interações no contexto da diversidade cultural e das questões específicas da raça negra e indígena, assinalando a necessidade de uma alteridade das diferenças, e não local de reforço das desigualdades. A resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 17 de junho de 2004 institui que:

Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos

de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASIL, 2004, p.11)

Entende-se, portanto, que a Lei 11.645 de 2008, veio como resposta a possíveis práticas discriminatórias, principalmente nos espaços escolares, e busca romper com o modelo monocultural de educação e conceitos estereotipados de diferenças. Compreende-se, assim, a necessidade de se ampliarem os currículos escolares para a diversidade cultural que busquem contemplar uma educação intercultural. Dentro dessa perspectiva, os estudos e atividades precisam focar as abordagens e contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, dos povos africanos e afrodescendentes, bem como dos asiáticos e dos demais povos europeus que imigraram a partir do século XX.

Os PCMM ainda não contemplam em todas as modalidades de ensino a diversidade cultural. Não existe nesse documento a referência a uma educação intercultural que vise ao contexto social dos educandos. No decorrer do estudo bibliográfico, foi possível perceber que, nos PCMM, as demais disciplinas como: Matemática, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Física, Química não contemplam a referida Lei nem dialogam com as disciplinas sugeridas pela lei 11.645, como: Arte, História, Literatura.

Assim, o currículo prescrito implica determinar as áreas e campos do conhecimento que são mantidos fortemente isolados, separados, sem diálogo com outras áreas Silva, (2013), carecendo, por isso, de uma prática multicultural que tenha a visão voltada para reconhecimento dos grupos étnicos na interlocução de uma educação intercultural e interdisciplinar que contemple a diversidade.

A partir destas análises, busca-se, refletir e causar uma interlocução entre as diferentes culturas no contexto em estudo, de modo que este deixe de ser mero arranjo, uma prescrição, para fazer parte de um movimento vivo que constitui novos sujeitos híbridos e até situações híbridas com novas configurações, o que exige novas formas educativas. Com efeito, os PCMM são também lugar de ambivalências, lugar dos sujeitos, do entre-lugar, principalmente no caso do sudeste do Pará, em específico em Marabá. Percebe-

se aí um ambiente de deslocamentos socioculturais de famílias, grupos étnicos, numa relação entre educação e cultura, que tem como espaço de vivência a escola, que tem o dever de criar novas formas de lidar com esses novos arranjos por meio de novas interpretações sociais.

Desse modo, este estudo possibilitará averiguar se as diretrizes Curriculares pensam uma prática pedagógica que venha problematizar, valorizar a questão da diversidade cultural na sala de aula. Isso requer pensar nas práticas produzidas num contexto com dinâmica de mudanças e ambiguidades, que constitui as políticas educacionais, culturais, sociais e pedagógicas.

## **2.6 Breve análise do Plano Municipal de Educação de Marabá (2012- 2021)**

O que é um plano? O que vem a ser um plano? Sempre que pensamos em planos, lembramo-nos de projetos, estratégias ou, até mesmo, de formas de se realizar determinado desejo. Como meio de contribuir com a qualidade da educação brasileira, foi necessário pensar em um plano que viesse subsidiar esse objetivo. Nesse caso, definir metas e estabelecer formas de atingi-las de maneira eficaz, com economia de tempo e recursos, conforme Lopes e Macedo (2011).

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento legal, que contém um planejamento global, com estratégias específicas e abrangentes de toda a educação, tanto no que se refere aos níveis de ensino e modalidades de educação quanto no envolvimento dos diversos setores da administração pública e da sociedade. Sobre isso Libâneo, Oliveira, Toschi (2012, p. 181), referindo-se ao plano anterior<sup>21</sup>., dizem o seguinte:

O PNE, criado para estabelecer políticas e metas para dez anos, foi aprovado pelo congresso Nacional pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, tendo sua vigência encerrada ao fim do ano de 2010. Conforme esse plano, os estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam elaborar planos decenais correspondentes para a adequação às especificidades locais, o que efetivamente não ocorreu em vários estados e municípios.

---

<sup>21</sup> Utilizamos ainda o PNE anterior porque foi o documento-base para a elaboração das políticas educacionais de Marabá no período em questão.

O novo PNE, Lei nº 13.005, aprovado em 25 de junho de 2014, estabelece, nesse sentido, as mesmas diretrizes, colocando como uma de suas metas, a 7.14, “desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais” (BRASIL, 2014, p. 64).

Tendo em vista a ideia expressa desde o PNE anterior de os estados, os municípios e o Distrito Federal elaborarem seus planos decenais de trabalho, o município de Marabá elaborou seu plano de Educação, construído por profissionais da educação das redes municipais, estadual, federal e rede privada, Sindicato dos trabalhadores da Educação Pública do Pará (SINTEPP), e pelo Conselho Municipal.

O PME dá às escolas possibilidades de encontrarem o caminho da melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis. Fundamenta-se no Plano Nacional de Educação, distribuído e discutido em cada estado e município, e na Constituição Federal de 1988, que, no artigo 214, faz menção a “I - Erradicação do analfabetismo; II - Universalização do atendimento escolar; III - Melhoria da qualidade de ensino; IV - Formação para o trabalho; V - Promoção humanística científica e tecnológica” (BRASIL, 1988).

A constituição, de 1998, representou, conforme BRZEZINSKI (2010), momento importante na história da educação brasileira contemporânea. A LDB, documento que rege também o PNE e o PME, instituiu, em seu Art. 87, a Década da Educação. Percebe-se, então, que através dos Planos, esse artigo se restabelece, ou seja, se revigora. Mesmo porque institui, no seu primeiro artigo § 1º, que:

A união, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao congresso nacional, o Plano Nacional de educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre educação Para Todos (BRASIL, 1996)

Um plano sempre é possível de ser refeito e (re)estabelecido para um novo período. Em função disso, a lei estabeleceu o Plano Nacional de Educação com duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público, que conduzem ao acesso e à permanência da educação pública de qualidade.

A partir desse pressuposto, atente-se para uma breve análise do Plano Municipal de Educação, que rege as ações a serem desenvolvidas pela SEMED. No município de Marabá, é necessário entendermos que o Sistema municipal é formado por uma rede de Gestão educacional que se articulam por meio de normas e objetivos comuns a partir de uma interatividade político-pedagógica. É composto pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), pelas instituições de Educação Infantil, criadas e mantidas pelo setor privado e pelas instituições de Ensino Fundamental, estas criadas pelo poder público municipal e por ele mantidas (MARABÁ, 2012).

Dentro desse sistema, segundo o Plano Municipal de Educação de Marabá (2012 a 2021), o ensino fundamental possui 88.052 (oitenta e oito mil e cinquenta e dois) alunos em idade escolar, de zero a 17 anos. O plano ressalta também a importância da melhoria da qualidade de atendimento na rede; a lotação e a formação continuada em todos os segmentos.

Temos ainda como desafio, acompanhar a implementação das ações projetadas no Plano de Ações Articuladas - PAR como instrumento de acesso aos recursos do Governo Federal, visando à melhoria das condições pedagógicas, técnicas, estruturais e financeira do Sistema Municipal de Ensino, para incidir nos indicadores educacionais (PME, 2012-2021, p 11).

O Plano Municipal de Educação é uma espécie de bússola para orientação do desenvolvimento dos processos educativos e das ações a serem desenvolvidas pela secretaria e sua gestão, sintonizados com as demais redes (estadual e federal) de ensino. “O plano Nacional de Educação vem contribuindo para a construção de políticas e programas voltados para a melhoria da educação”. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 180). Este plano municipal contribui para alcançar as metas de superação das lacunas existentes no sistema municipal de ensino. Teve seu início em 2008, foi concluído em 2011, sendo reformulado em 2015.

Em 2008, o IX Fórum Municipal de Educação, promovido pelo Conselho Municipal de Educação em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, discutiu amplamente a elaboração do PME e deste foi elaborado documento [...] que serviu de subsídio para a formulação da minuta preliminar do Plano Municipal de Educação (PME, 2012-2021, p 13).



Na verdade o plano busca atender às exigências do Ministério da Educação, e, para isso, é necessário que esteja vinculado às metas do PNE. Sobre isso, diz o PME:

O Plano Municipal de Educação espelha-se na proposta do novo Plano Nacional de Educação 2011-2020, caracterizando-se como plano global do município, aprovado por lei. Não é, portanto, um plano de governo e sim um plano de Estado articulado com vários setores da administração pública e da sociedade é um plano que segue os princípios norteadores do nacional como a valorização dos profissionais de educação como direito, como instrumento de desenvolvimento econômico e social e como fator de inclusão social (Marabá, 2012, p 14).

A Secretaria Municipal de Educação tem as seguintes estratégias: valores voltados para a Qualidade, que consistem na garantia e na eficácia dos serviços públicos educacionais, com excelência nas ações educativas desenvolvidas junto à sociedade; democratização voltada para gestão participativa e transparente, com parceria e descentralização nos atos da gestão; equidade, que enfatiza o acesso, a permanência e sucesso no processo educacional e garantia de oferta de educação pública, gratuita e de qualidade para todos; a ética, o respeito, a seriedade e a elevação de senso de compromisso com a educação pública; respeito aos princípios da dignidade e da valorização da pessoa humana. E compromisso com os objetivos da instituição (PME, 2012-2021, p.39). Diante disso, é importante ressaltar que:

Entre as razões para a elaboração do PNE, figurava a premência de haver um plano de Estado, ou seja, um projeto de educação que tivesse duração e vigência independentes dos governos no poder, garantindo a continuidade das políticas para a educação (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 181).

O PME apresenta uma visão de futuro, prevendo eficácia na prestação de serviços educacionais, buscando assegurar a formação do aluno cidadão através de escolas com elevado padrão de qualidade, primando pelo respeito às pessoas, pela democratização do ensino e pelo compromisso com a gestão pública (PME, 2012-2021). Essas são diretrizes que guiam o plano para todas as

modalidades de ensino, defendendo a qualidade e a oportunidade de acesso de todos à escola, bem como a preparação do profissional da educação.

Brzezinski (2011, p. 59) afirma que

A experiência na elaboração, implementação e avaliação do plano Nacional, dos Planos estaduais e dos Planos Municipais de Educação; a participação da sociedade e do Poder Legislativo, abrangência de toda a educação, forçando a compreensão da articulação dos níveis, as etapas e modalidades de educação.

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) busca garantir o acesso de todos à Educação Básica de qualidade com a participação da comunidade escolar, fortalecendo as escolas para executar políticas educacionais que combatam as desigualdades sociais, desenvolvimento de habilidades e formação de valores (PME, 2012).

É sabido que a sociedade brasileira é marcada por desigualdades de oportunidades no campo educacional, campo cuja importância para o desenvolvimento humano e para a vida em coletividade é inegável, pois reflete em outros campos sociais. Todavia, como afirma Sacristán (2002, p. 31), “a educação tem que enfrentar o desafio de preparar, não se sabe muito bem para que, ao se desconhecer que saberes e capacidades serão rentáveis no futuro das pessoas”.

E nessa perspectiva, o PME apresenta o currículo como sendo um documento normativo. É de fundamental importância promover a atualização curricular, possibilitando aos alunos o contato com os conteúdos obrigatórios, respeitando a legislação municipal (MARABÁ, 2012). Como visto anteriormente, o município possui uma proposta curricular que tem como referência a LDB 9394/96 e a proposta curricular nacional. Assim, a PME, juntamente com o PCMM, está elaborando uma proposta não apenas de diretrizes e metas, como também de organização dos conteúdos considerados essenciais na organização escolar. Com relação a isso, Libâneo (2010, p. 83) enfatiza que:

A escola como instituição social corresponde à estrutura organizacional e administrativa, normas gerais de funcionamento e diretrizes pedagógicas referentes seja ao sistema educacional como um todo, seja ao funcionamento interno de cada instituição, tal como é o caso das escolas.

O PME, 2012-2021 apresenta a importância de se implantar, em regime de colaboração, os direitos, os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento que configurarão a Base Curricular Comum. Nesse processo, é importante lembrar que o currículo está em todas as intenções básicas de escolarização e, juntamente com o PNE, executa e oficializa as estruturas organizacionais da educação. E sobre o que rege as estruturas e a normatização da organização do sistema de educação. Pino (*apud* BRZEZINSKI, 2010, p. 36) esclarece que

Uma lei maior da educação como a LDB, o Plano Nacional da Educação e os princípios diretores das políticas públicas educacionais não podem ser de exclusiva responsabilidade de um governo, mesmo que tenha a legitimidade de ter sido eleito pelo voto universal, e tampouco do campo educacional. Eles os extrapolam, uma vez que estão intimamente relacionados com a formação e o exercício para a cidadania e para o mundo do trabalho e com o social, a cultura, o político, o econômico, enfim toda a vida social da nação.

As ações educativas são responsabilidades que não dependem apenas de uma ou outra gestão nem de um momento político. Na verdade toda e qualquer política de educação deve ser implementada e executada independente de partidos, grupos políticos e empresas particulares. A organização do sistema educativo, assim como o currículo, é na verdade regida pela organização social, impregnada de relações de poder. Diante disso, o que se tem buscado é um sistema educacional que objetiva rever e combater a discriminação:

O ensino fundamental vem sofrendo modificações aprovadas por leis federais que alteram a LDB, uma delas é o Ensino Fundamental com duração de nove anos com matrícula obrigatória aos 6 anos (seis) anos de idade; outra modificação é a obrigatoriedade de inclusão no currículo oficial da rede de ensino de temáticas como história e cultura afro-brasileira e direitos da crianças dos adolescentes, entre outras. (PME 2012, p 36)

Dialogando com esse pressuposto, Brzezinski (2010), ao analisar a LDB, destaca nos artigos 26-A e 79-B, da LDB 9394/96 e na lei 10.639, de 2003, a obrigatoriedade do ensino de história e de cultura afrobrasileira, no ensino fundamental e médio, da rede pública e privada, e da inclusão do dia nacional da consciência negra. E seguindo o que rege a lei, o PME 2012-2012, em sua meta 8, dispõe: fomentar a qualidade da educação infantil e do ensino

Fundamental, melhorar o fluxo escolar e aprendizagem, elevando os índices do IDEB, conforme média nacional. E dentro dessa média, a estratégia 8.14 diz o seguinte:

Garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos termos da Lei nº 10.639, de janeiro de 2003, e da Lei 11.645, de 10 de março de 2008, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil em geral. (PME 2015, p. 83).

O Plano, na estratégia 8.15, fala da importância de ampliar a educação escolar do campo a partir de uma visão articulada ao desenvolvimento sustentável, com a preservação da identidade cultural (Ibidem). Nesse aspecto, Silva (2012) colabora: “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social. E no que diz respeito à sustentabilidade, a identidade cultural deve dar-se segundo a Resolução nº 2, de junho de 2012, que estabelece as diretrizes para a educação ambiental:

Artigo 12 §VI- respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural, disseminando os direitos da existência e permanência e o valor da multiculturalidade do país e do desenvolvimento da cidade planetária. [...] Artigo 17§1º, d) reconhecimento e a valorização da diversidade dos múltiplos saberes e olhares científicos e populares sobre o meio ambiente, em especial de povos originários e de comunidades tradicionais, (MARABÁ, 2012, p 68).

A Resolução contempla a educação ambiental interligada com a valorização da diversidade cultural. Buscando apoio em Geertz (1989) para essa determinação, é possível adequar-se a qualquer ambiente, sendo o importante respeitar as regras de convivência desse lugar a partir de nossa ação social.

No que tange à relação com a sustentabilidade, Silva (2012) explica o seguinte:

Como organismos biológicos, precisamos de comida para sobreviver na natureza, mas nossa sobrevivência como seres humanos depende do uso das categorias sociais que surgem das classificações culturais que utilizamos para dar sentido à natureza (SILVA, 2012, p. 43).

Esta afirmação é relevante, pois tem tudo a ver com a questão das identidades culturais, uma vez que a constituição dos sujeitos (identidades) ocorre a partir do outro (diferença), conforme Silva (2012). No que diz respeito às identidades culturais, o PME, na estratégia 8.25, enfatiza o seguinte:

Garantir no âmbito de todo [o] currículo escolar, em especial nas áreas de educação Artística e Literatura e História Brasileira, o ensino da História e da cultura afro-brasileira e Indígena, nos termos da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e Lei nº 11.645 de 2008 (inserida pela Lei número 17.682 de 19 de junho de 2015, (MARABÁ, 2012, p. 69).

A LDB, ao tratar dos currículos do Ensino Fundamental, seguindo o disposto no Art. 242, § 1º da Constituição Federal, diz, em seu Art. 26, § 4º, que “o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia”. Como vemos, é abordada a questão étnico-racial no texto da lei, embora de modo muito abrangente.

O Plano Municipal de Educação apresenta a cidade com uma diversidade cultural peculiar. Aborda a composição dos aspectos geográficos, históricos, demográficos, socioeconômicos e o aspecto cultural. Apresenta uma cidade com forças convergentes assinalando “sua exuberância e riqueza. Luta incansavelmente para se constituir como cidade próspera, com a certeza de ser um ‘pouquinho’ de cada Brasil, cidade de encontros de raças e do multiculturalismo” (MARABÁ, 2012, p. 9).

Percebe-se que o PME de Marabá aborda a diversidade cultural, cita o currículo, que favorece a etnicidade brasileira nas metas e estratégias para a educação do município. Foi possível perceber uma relação com o currículo de forma a que venha alcançar as metas e estratégias estabelecidas com referência à necessidade de se trabalhar com a temática voltada para a valorização da cidadania. É interessante como se faz referência ao município de Marabá como lugar de diversidade cultural, multicultural e lugar de transitoriedade; é necessário, porém, que esse olhar esteja em consonância com outras áreas do conhecimento, além de que deixe de ser plano e se torne prático no contexto do cotidiano da sala de aula.

Ao estabelecer suas prioridades, o PME de Marabá, com base nas diretrizes legais e constitucionais estabelece o seguinte:

Garantia do ensino Fundamental, obrigatório e gratuito a toda a população de 04 a 17 anos, assegurando seu ingresso e permanência na escola e a conclusão do ensino; - Oferta de Educação de Jovens e adultos, período diurno e noturno, que não concluíram o Ensino Fundamental em idade própria, incluindo e erradicação do analfabetismo nessa idade; - Progressiva Universalização da Educação Infantil para a população de 0 a 5 anos, considerando sua importância para o desenvolvimento físico, sócio-afetivo e cognitivo; - Valorização dos profissionais da educação, com atenção à formação inicial e continuada a esses profissionais ao longo da carreira, com garantia de condições adequadas de trabalho e salário, visando à melhoria permanente e promovendo a qualidade do ensino; - Gestão democrática e controle social da educação (MARABÁ, 2012, p. 44).

Assim, em íntima relação com PNE, o PME apresenta intenções significativas no tocante a metas e estratégias importantes, que poderiam contribuir na realização de uma educação de qualidade. Mais ainda, há um longo caminho a ser trilhado, no sentido de se realizar ações práticas na direção do contexto escolar. Em síntese, observamos que os documentos oficiais, PCMM e PME (2012 a 2021), apresentam possibilidades de um trabalho pedagógico voltado para a diversidade cultural. Então, a escola precisa colocar em prática essas intenções, expressas tanto no PME quanto no PCMM.

## CAPÍTULO III

### A ESCOLA NO CONTEXTO DA PESQUISA EMPIRICA

A sociedade brasileira foi construída sob as marcas de um processo violento de escravidão e submetimento de grupos étnico-raciais à desigualdade social bem como à violência e ao fracasso no processo educacional. O agravamento da situação se dá pelo fato de que a escola passou a introjetar e a reproduzir os problemas sociais como, por exemplo, a recusa do diferente. Herdeira de uma tradição jesuítica, a escola tradicional funcionou por séculos com vistas a atender certo padrão social de matiz lusitana, sem muita preocupação com a formação dos povos dominados.

Essa recusa do diverso, do diferente, retrato da desigualdade e da violência, pode levar a conflitos de toda ordem, cabendo à escola fazer com que as diferenças, ao invés de afastar, aproximem os diferentes. Diante dessa realidade e com relação ao município de Marabá, locus de nossa pesquisa, cidade com que tem como característica peculiar a diversidade cultural, atentou-se em discutir como os docentes e a Secretaria Municipal de Educação vêm desenvolvendo ações no que diz respeito à diversidade cultural e qual é sua importância.

Segundo Moreira e Candau (2014),

Os diferentes são um problema que a escola e os educadores(as) têm de enfrentar, e essa situação vem se agravando e não sabemos como lidar com ela. Somente em poucos depoimentos, a diferença é articulada às identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos devem ser reconhecidas e valorizadas (p.30).

Assim sendo, este capítulo tem como intenção averiguar sobre a escola, o projeto político pedagógico e seu cotidiano, no que tange à problemática da diversidade cultural; analisar as interações entre as diferentes culturas bem como verificar as estratégias e ações utilizadas em relação à diversidade cultural que vêm ocorrendo e qual sua importância.

### 3.1 A escola e seu cotidiano frente à diversidade

De acordo o PPP analisado, a Escola Municipal Maria do Rosário Reis da Silva, de ensino fundamental, localizada na Rua São Luiz s/n, no Bairro Belo Horizonte, no município de Marabá / PA, iniciou seu funcionamento em 27 de fevereiro de 2012 em um espaço alugado até a inauguração do prédio escolar, ocorrida oficialmente em 05 de Abril de 2014. Tem como princípio básico o respeito à multiculturalidade. É uma escola construída para atender as crianças do Bairro Belo Horizonte e circunvizinhos que, devido ao contínuo crescimento, fruto de ocupações urbanas motivadas por programas e projetos econômicos do município, ocasionou a imigração de cidades vizinhas e outras regiões do país.

Com o crescimento populacional, aumentou também a demanda por mais escolas, precisando o município tomar providencias para atender as crianças em idade escolar que estavam fora da escola ou frequentando-a em bairros distantes de suas residências. Essa decisão foi tomada a partir da luta da Associação<sup>22</sup> dos Moradores do Vale do Itacaiúnas, cientes da necessidade de uma escola para atender os filhos dos moradores, tendo sido, então, encaminhados documentos à Prefeitura Municipal solicitando a construção de uma escola.

Atualmente, a escola atende 937 alunos subdivididos no primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental, e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno. A escola atende, ainda, alunos com necessidades especiais em uma sala multifuncional. A equipe pedagógica é composta por 26 professores, sendo 18 do ensino fundamental, com apenas 15 ativos em sala de aula, e oito da EJA/Educação de Jovens e Adultos. A equipe de gestão é composta por uma diretora e uma vice, uma coordenadora do primeiro e segundo segmentos e uma orientadora pedagógica.

A estrutura física da escola conta com uma secretaria, uma diretoria, uma sala de arquivo, uma sala dos professores, uma sala dos coordenadores, nove salas de aulas, uma sala multifuncional, um laboratório de informática, uma sala de leitura, uma sala da diretoria, um banheiro para funcionários, dois banheiros

---

<sup>22</sup> A associação foi procurada por um senhor chamado Aurélio, morador do bairro Novo Horizonte e antigo proprietário de terrenos invadidos, que doou um terreno à Prefeitura para que esta construísse a escola.



externos (masculino e feminino), uma cozinha, uma despensa, uma área coberta que serve como pátio, refeitório e espaço para reuniões e um depósito.

Seu funcionamento abrange três turnos e atende um total de vinte turmas. No turno matutino e vespertino trabalha-se a partir da proposta de ciclos, que engloba do primeiro ao nono ano, totalizando 520 alunos. No período noturno são cinco turmas direcionadas ao Ensino de Jovens e Adultos que somam 160 alunos. São 23 profissionais responsáveis pelo serviço de apoio, distribuídos a partir da seguinte ordem: um secretário, quatro auxiliares de secretaria, dois agentes de portaria, dez agentes de serviços gerais (serventes e merendeiras).

O espaço construído da escola é proporcionalmente pequeno frente à demanda dos alunos matriculados. Entretanto, a escola possui uma ampla área que tem sido pouco aproveitada. Apesar de a instituição estar passando por obras para ampliação de salas de aula e construção da quadra de esporte para as aulas de educação física, o ambiente encontra-se pouco convidativo para o aprendizado, uma vez que as paredes e corredores transparecem um aspecto de ambiente não educativo, totalmente apático em relação à aprendizagem e também à diversidade cultural.

Não havia indicativos de trabalho com a diversidade cultural em avisos de murais nem em anúncios de projetos direcionados aos educandos. A esse respeito, Candau (2010, p. 243) observa que

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade a homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferentes origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças. Lutou não somente contra as diferenças de língua, mas também contra as diferenças dialetais da linguagem oral, contribuindo assim para gerar o mito de um único dialeto padrão para ter acesso à língua escrita.

Em paralelo a esta ideia, observou-se também o horário do recreio da escola, em que o tempo de duração é algo que marca as interações pessoais entre os sujeitos formando, assim, grupos e grupos que se diferenciam ou se misturam não no sentido da compreensão das diferenças, mas da negação e

não aceitação destas. O recreio tem duração de 15 minutos e somente nesse período é que as crianças e adolescentes correm, pulam, gritam, saltam, brincam e dão significados ao local e a si mesmos, dividindo o espaço coberto com três mesas destinadas à realização das refeições e aos encontros dos sabores culturais. Espaço físico está intimamente ligado ao tempo das crianças que, nesse período, pouco seguem as orientações dos professores que tentam intervir no comportamento. É visível também que esse seja um dos poucos momentos em que o educando se mostra em sua essência, relacionam-se um com o outro, o que, conforme Candau (2010), é a manifestação de que o ser humano é essencialmente relacional.

Outro aspecto interessante é a organização da saída, quando a maioria fica em fileiras, principalmente as turmas do primeiro ao quinto ano. Já as turmas do sexto ao nono ano saem da sala de forma aleatória. Com relação a esse aspecto, Arroyo (1996, p. 70) comenta que:

A escola precisa de uma visão menos normativa da escola, deve entendê-la como um espaço de vivência de todo tipo de aprendizagem que os (as) alunos (as) obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados e socializados.

Tendo a escola uma pluralidade de ritmos e de tempo peculiares ao seu modo próprio de existir e de constituir os sujeitos, percebe-se a necessidade de não se moldar de forma estrita o espaço e o tempo das atividades educativas como todas as ações desenvolvidas pela escola, que, nesse sentido, mais se assemelham ao padrão das fábricas.

As aulas de educação física para as crianças do sexto ao nono ano, acontecem em um terreno vazio, de propriedade particular, cedido para as atividades de práticas de esportes da escola, que têm duração de 45 minutos, quando as crianças ficam expostas ao sol.

De maneira geral, a estrutura física da escola não é totalmente adequada para o funcionamento das atividades pedagógicas. No entanto, considera-se que a estrutura física da escola, embora não seja condição *sine qua non* para que ali ocorra a diversidade cultural, a inexistência desta também prejudica a proposta de atividades de acolhimento das culturas. Com maior valorização de suas dependências, pode-se oportunizar aos estudantes uma melhor exploração dos

espaços, adequando-o à inclusão de cadeirantes, educandos com deficiências visuais, físicas bem como à diversidade étnica no geral. Contudo, como discutido por Libâneo (2013, p. 127) sobre o espaço e o ambiente escolar,

A par dessas condições físicas, é de suma importância que reine na escola um clima de coletividade, onde cada aluno é incentivado a colaborar com o bem-estar comum e fortalecer traços de solidariedade. O ambiente escolar, assim, pode concorrer para suscitar o amor pela escola, a dedicação aos estudos, com reflexos sensíveis no aproveitamento escolar dos alunos.

O pátio da escola-campo desta pesquisa é utilizado, também, como espaço para reuniões de planejamento dos professores. Embora durante o período da pesquisa pouco se tenha visto a ocupação do espaço por eles, uma vez que em maioria os professores não se fizeram presentes a reuniões de planejamento, por estarem cumprindo compromissos em outras escolas nas quais trabalham em outro turno.

Apesar de não concentrar um número significativo de professores, esses encontros permitiram verificar a necessidade de uma participação mais efetiva por parte do corpo docente nas ações da escola, nos planejamentos, com vistas ao trabalho e à tomada de decisões, de modo a que venham acontecer de forma coletiva e com maior participação.

O momento do planejamento coletivo e as Horas Pedagógicas (HPs), poderiam ser usados como espaço para se pensar e discutir a educação voltada para a interculturalidade, muito embora isso requeira rigor didático e metodológico bem como interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do conhecimento. Pode a equipe, no entanto, a partir do planejamento, desenvolver ações com vistas a um contexto cultural múltiplo e proporcionar interação entre aspectos que envolvam situações de aprendizagem.

Compreende-se que a sala de aula é espaço de comunicações sociais, espaço da política, da ética e da estética, lugar das interações físicas e emocionais. É nesse espaço que o educando passa boa parte do tempo de sua vida, o lugar em que vai se constituir e armazenar suas referências, sejam elas boas ou ruins. Candau (1997) compreende, comentando McLaren, que numa perspectiva multicultural, a sala de aula é vista como local de socialização, de encontro, um espaço de múltiplas narrativas, de construção, transformação e

empoderamento, não podendo ser reduzida a um espaço exclusivamente de instrução. Por sua vez, Libâneo (2013, p. 274) afirma que:

As relações entre professor e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula fazem parte das condições organizativas do trabalho, ao lado de outras que estudamos.

Durante as observações, houve um momento que muito chamou atenção; refere-se à fala de uma professora, em que ela diz: “essa turma inventou uma tal de gangue e vivem se pegando. Agora, além de dar aula, tenho que apartar brigas, é conflitos todos os dias” (Professora do 7º ano)<sup>23</sup>.

A sala de aula é lugar da diferença e essa, como nem sempre é aceita, provoca desentendimento e indisciplina; a não aceitação do diferente envolve todos que estão no mesmo ambiente. “Todos os alunos que participaram da gangue serão suspensos das aulas, vou registrar queixas na delegacia e no Conselho Tutelar” (Fala da Diretora da Escola).

Outro momento de registro foi, numa situação complexa para a escola, a discussão de uma mãe com toda uma turma de 7º ano, que lhes fazia a seguinte ameaça: “Vocês não se atreve a bater na minha filha, se não arrebento a cara de vocês, pego a gangue de vocês e dou um jeito. Se o conselho tutelar for na minha casa ou eu tiver que ir a uma delegacia, eu vou mais dou um jeito na minha filha e em vocês”. A mãe saiu da sala e a professora continuou a aula como se nada tivesse acontecido.

Essa situação demonstra um reforço à violência, pois sugeriu acabar com a violência pelo uso da violência. A atitude do(a) professor(a) foi de se eximir de tal responsabilidade, ao reagir como se nada estivesse acontecendo. Para Candau (2005), a dificuldade de lidar com a diferença torna a sala de aula lugar de disputas, campo de batalha. A sala de aula é o lugar em que as identidades tendem aos conflitos e a negociação (Silva 2012); nesse aspecto, é importante a valorização do olhar sobre essas identidades culturalmente em construção no cotidiano da escola.

---

<sup>23</sup> As citações de fala constantes deste capítulo encontram-se no Diário de Campo anexo a esta dissertação.

Outra situação de indisciplina presenciada, com a mesma turma do 7º ano, ocorreu quando, no momento em que a aula estava iniciando, a professora levava dois educandos à secretaria, pois segundo informações da própria professora, um deles, antes do início da aula, havia ferido o outro com canivete. “Tudo começou por causa dessa tal gangue que se formou na escola, gerando brigas e intrigas”.

A questão da violência no espaço escolar pode ocorrer por causa da diversidade nele existente, por não se aceitar o outro como diferente. Nesse caso, focalizar a questão da violência é importantíssimo para se pensar em discutir a diversidade cultural. O espaço da sala de aula também é um lugar híbrido, marcado pelas misturas, pelo encontro e pelas diferenças.

Nesse sentido, a atenção voltou-se também para a comunidade escolar, que ocupa o espaço físico da escola em alguns horários. A maioria dos pais e responsáveis é de baixa renda, oriundos do bairro e de localidades vizinhas. Para deslocarem-se até a escola, vêm a pé ou utilizam a bicicleta como meio de transporte. Grande parte dos alunos são filhos de trabalhadores que atuam no comércio ou prestam serviços domésticos. A maioria participa dos programas de assistência social desenvolvidos pelo governo, como o bolsa família.

Quanto à presença da família na escola, muitos são os que circulam nos corredores na hora da entrada ou saída dos filhos. Eventualmente, identificou-se que poucos pais procuram verificar ou acompanhar o processo educacional dos filhos. Assim, foi também perceptível que eles trazem aspectos da vida cotidiana para o espaço da escola. Ressalte-se, ainda, que a escola comemora o dia “Dia da Família”, realizando palestras, oficinas e passeata pelo bairro. Nessas comemorações, a presença da família ainda é muito tímida, em função da incompatibilidade de horários entre estas e o trabalho dos pais e responsáveis. Isso demonstra o pouco envolvimento da comunidade com a escola.

As características culturais da escola se constituem no espaço físico que a compõe; são os sujeitos que marcam sua identificação na comunidade. Cada lugar é também lugar de significação e ressignificação no processo de ensino e aprendizagem. Ao trazer como lema “*somos a diferença*”, trazendo como desenho uma índia, um cadeirante, um homem negro e um homem branco. Os desenhos se dispõem em forma de um quadrado que nos dá a leitura de canto,

lugar que leva a uma representação que reforça a diferença marcada pelo silenciamento, invisibilidade que reforça e reproduz o preconceito racial na escola. É importante ressaltar que a escola precisa interessar-se pela diferença que constitui seu espaço e buscar implementar uma educação intercultural, potencializá-la no processo de aprendizagem, aspecto este que apenas ficou subentendido. Pois a região em que a escola está inserida, uma região de fronteira que se constituiu a partir de diversos sujeitos de diferentes lugares. Em Candau (2010), estima-se que a educação intercultural visa a estabelecer o reconhecimento do outro, o diálogo entre diferentes grupos. Estou certo de que o espaço escolar é o lugar privilegiado para os encontros culturais.

A fim de melhor compreender o contexto da escola e o objeto de pesquisa, outro aspecto interessante e relevante registrado nas observações de campo foi a questão do uniforme. É sabido que o uniforme escolar é a identidade da escola, e que as representações sociais nelas contidas não são ingênuas (cor, slogan, formato) marcam as representações de grupos no caso da política atual que se mostra presente através das cores do partido e a direção da escola. Segundo Silva (2012) fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. O uniforme aqui é uma referência, é a identificação da escola para a comunidade em geral e para os seus alunos.

A princípio chamaram a atenção as frases inscritas na camisa do uniforme: “somos a diferença”, na camisa do primeiro segmento, que corresponde à etapa do 1º ao 5º ano, e “educar para a cidadania - somos multicultural”, na camisa dos alunos dos sexto ao nono ano. Tais frases parecem apontar para o fato de que a escola tem um olhar voltado para uma educação intercultural, que busca diálogos entre as diferentes culturas em seus espaços. O que se observou na prática, porém, foi a total ausência de uma prática intercultural. Durante as observações e em conversas informais com alguns alunos que estavam em pequenos grupos, ao perguntar sobre as frases, alguns não souberam responder. Houve respostas do tipo: “a escola educa para a cultura de Marabá”; outro aluno respondeu: “Não sei nada”. Um terceiro respondeu de forma bem criativa: “essa frase em nossas camisas é porque somos a diferença; a escola é a melhor, tem o melhor ensino”.

Diante dos desafios da educação multicultural, Banks (*apud* CANDAU, 2010, p. 85) ressalta como

Principal finalidade da educação multicultural favorecer que todos os estudantes desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes dos de sua origem.

A análise das falas dos alunos remete à seguinte reflexão: eles não sabem ou desconhecem o porquê de a escola adotar um slogan voltado para uma educação multicultural. Isto, por alguma razão, denota a ausência da temática diversidade cultural no espaço escolar, bem como nas discussões com os educandos; eles parecem não perceber a presença do multiculturalismo nas ações pedagógicas bem como nas propostas didáticas, o que seria o distintivo da qualidade do ensino da escola.

Os aspectos físicos da escola, seu cotidiano são quesitos que poderiam criar condições para uma educação intercultural, que buscasse diálogos entre diferentes culturas em seus espaços, porém é perceptível um silenciamento, a ausência de uma prática voltada para as atividades pedagógicas multiculturais.

### **3.2 O projeto político pedagógico em foco**

O Projeto Político Pedagógico (PPP), segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, é um documento referência no qual estão contidos a vida, a identidade, a organização dos processos pedagógicos e os objetivos que se pretendem alcançar para a escola. Para Veiga (1998, p. 136), “a construção de um projeto político-pedagógico realmente comprometido com a melhoria da qualidade de ensino passa, portanto, pela percepção da escola sobre a condição dos indivíduos como sujeitos sociais”. É também uma construção coletiva e essencial para as diretrizes educacionais, e segundo,

O Projeto Político Pedagógico expressa a prática do programa curricular numa proposta de trabalho construída a partir do diagnóstico da escola, ressaltando seus principais problemas a fim de planejar alternativas no propósito de superar as problemáticas objetivando melhorar o processo ensino-aprendizagem. (Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada)

De acordo a coordenadora pedagógica da escola pesquisada, o PPP em vigor, ainda se encontra em fase de elaboração, sendo apontados como motivo do atraso os desencontros do corpo pedagógico no que diz respeito ao tempo necessário para sua elaboração, para dar continuidade ao documento: “ a escola está com dificuldade em reunir os professores e a equipe pedagógica para concluí-lo” (Fala da diretora da escola). É questionável essa demora, uma vez que a escola está em funcionamento há mais ou menos três anos, em contexto histórico, social e cultural, de relação com a comunidade, o que se constitui em elemento essencial para sua construção.

A análise do documento mostra que o PPP, ainda em fase de construção, tem seus fundamentos na concepção “histórico-cultural” como teoria que orienta a construção das práticas educacionais. Compreende os anseios dos sujeitos em respeito à sua realidade, sua cultura e saberes populares, afirmando promover uma educação de qualidade sem a perda de identidade.

A concepção histórico-cultural, que fundamenta o ensino do município e desta escola. compreende que a relação entre sujeito e o objeto de conhecimento não é direta, linear, não há predominância de um sobre outro, há uma relação dialética entre eles, mediada por um sujeito (PPP, 2014 , p. 27).

O PPP deve trazer o retrato de forma bastante específica da realidade, história, missão, diretrizes e recursos, que são aspectos abordados, a fim de evidenciar as peculiaridades que tornam a escola diferente de qualquer outra. Neste sentido a escola afirma desenvolver

Um trabalho voltado para as habilidades e competências necessárias para a formação de um cidadão capaz de compreender e tentar transformar as diferentes complexidades históricas, políticas e econômicas da sociedade em que vive (PPP, 2014, p. 21).

É importante ressaltar que o planejamento abrange um projeto muito maior, para além da unidade escolar e de suas diretrizes e orçamentos. Planejar uma ação pedagógica é pensar nos níveis dentro de um contexto, o qual abrange as diversas culturas, as diferentes formas de trabalho. Neste caso, percebe-se no referido documento a intenção da escola de preparar para o



mercado de trabalho, através da construção de habilidades e competências<sup>24</sup> para a realidade econômica. Sobre isso, Veiga (1995) enfatiza que

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (p. 13),

Por conseguinte, a não conclusão do PPP demonstra o descaso com a importância do planejamento das ações da escola e com a prática pedagógica. Isso conduz pensar que “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 (VEIGA, 1995, p. 33). No que diz respeito à lei 11, 645/08 não há ainda referência no documento à diversidade cultural, embora, como assinalado anteriormente, o documento se encontre em fase de elaboração, em processo muito lento. Diante disso é necessária a conclusão do documento de forma que venha este dar visibilidade às identidades culturais, as quais constituem o espaço escolar, de modo que os educandos possam se apropriar dos conteúdos propostos pelo currículo com vistas a uma melhor aprendizagem.

É importante pensar o homem como sujeito crítico na sociedade; nesse sentido, infere-se que a escola tem papel primordial na construção e reconstrução do conhecimento, em que cada um respeite o ponto de vista do outro. No entanto, cabe-lhe também superar as condições de desigualdade e preconceito étnicos, religiosos e culturais da região estabelecidos dentro das práticas educacionais, na relação com os sujeitos, desde a oferta de vagas até as condições de permanência, que perpassam questões políticas, pedagógicas e uma postura epistemológica de construção do conhecimento. Dessa forma há uma intenção para uma educação intercultural que visualiza e concretize o multicultural nos espaços de construção de conhecimento. Veiga (1995, p. 33) afirma que “é preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como

---

<sup>24</sup> Ver Perrenoud, 2000.

uma reflexão de seu cotidiano. Para tanto, ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação, para se ter um mínimo necessário à consolidação de sua proposta”.

É no PPP que está o desafio de lidar com as culturas em constante movimento; por isso, deve-se voltar a atenção para a qualidade do ensino e aprendizagem mas, também, inserir os processos culturais como marco filosófico e operacional, uma vez que a escola está inserida num contexto social e envolve todas as ações e pessoas da comunidade, escolar ou não.

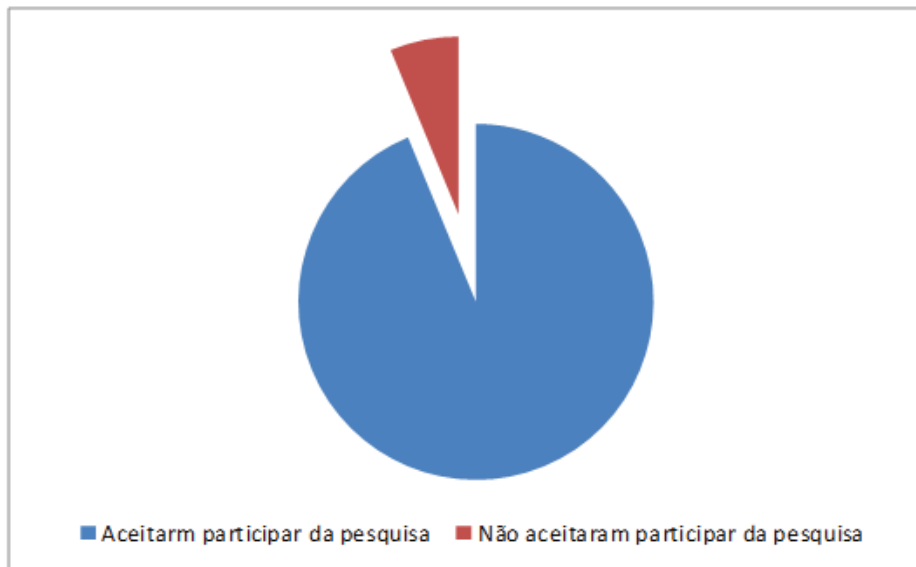
### **3.3 Os Professores no contexto da escola e da diversidade cultural**

Com o intuito de compreender as concepções dos educadores a respeito da diversidade cultural no cotidiano escolar, foi aplicado um questionário com perguntas atinentes à temática, o que propiciou um momento de interação e análise de discursos entre os sujeitos da pesquisa, pesquisadora e autores que estudam o tema. A proposta é a intenção de relacionar o real, o vivido e o oficial, em função da qual se apresenta a análise das repostas dos questionários aplicados, com base no método de análise de conteúdo. Segundo Triviños (1987, p.158), a “análise de conteúdo é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa qualitativa como na investigação quantitativa, mas com aplicação diferente”. Nesse sentido, ele enriquece o estudo por oferecer uma segunda opção de análise, que vai além da subjetividade.

Podemos dizer, também de forma geral, que recomendamos o emprego deste método porque, como diz “Bardin, ele se presta para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências” e, acrescentamos, para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, para princípios, diretrizes etc. (Idem, p. 159-160)

Sob essa perspectiva, analisaremos as questões a partir das respostas, fazendo uma interlocução a partir de referenciais teóricos do objeto em estudo. Os critérios estabelecidos para responder ao questionário foram: ser professor(a) da escola pesquisada; ser professor regente do 1º ao 5º anos ou do 6º ao 9º anos. Posto isso, aplicaram-se 15 questionários, conforme especificado no projeto do estudo. Os professores participantes da pesquisa serão identificados por um número juntamente com a letra P.

Gráfico1- Demonstrativo da participação de professores na pesquisa



Percebe-se no gráfico acima o nível de participação e envolvimento dos professores na pesquisa; destaque-se que de 15 professores(as) que receberam o questionário, apenas um(a) não aceitou participar. Desculpou-se reconhecendo sua importância, mas justificou a não participação com a falta de tempo para envolver-se com a resposta às questões.

No tocante à segunda pergunta, sobre o conhecimento da Lei 11. 645 de 2008, nota-se, nessa amostra de professores, que muitos ainda a desconhecem, conforme mostra o gráfico abaixo. Esse desconhecimento se dá pelo fato de que a existência dela não foi abordada em sua formação inicial nem na continuada, pois ainda vêm sendo formados por um currículo que segue os padrões dominantes. Silva (2013) enfatiza que “a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes dominantes” (p. 46).

Gráfico 2 – Professores que conhecem a lei 11.645



Esses dados demonstram que há uma necessidade de se repensarem os currículos destinados à formação de professores no que diz respeito à temática abordada. Nota-se que o envolvimento do professor é ponto chave para um real desenvolvimento de atividades de teor didático-pedagógico no cotidiano escolar no tocante a atividades multidisciplinares que reconheçam as diversas práticas culturais presentes no âmbito social. Em relação a esse aspecto, percebemos a importância de se pensar em mudanças na formação que venham formular uma proposta pedagógica que vise a implementar e desenvolver o trabalho com a diversidade étnica na sala de aula.

Candau (2010), ao citar Banks, assevera que “a educação multicultural é um movimento reformador destinado a realizar grandes mudanças no sistema educacional”. É necessário que se pense tanto na formação inicial quanto na continuada a respeito dos estudos sobre diversidade cultural e também da necessidade de o educando ser pesquisador da área, para que venha desenvolver recursos didáticos e pedagógicos que possam complementar sua prática.

Quadro 1 – Entendimentos do que é diversidade cultural.

<b>Respostas</b>	<b>Professores</b>
É toda manifestação, artística cultural e religiosa de um povo	P1
São as varias formas de se expressar que cada segmento social possui	P2
Diversidade cultural refere-se aos diferentes costumes de um povo de uma sociedade	P3
É o conhecimento das diversas culturas existentes	P4
O nome “diversidade cultural” é bem claro correspondendo à variedade de culturas existentes, porém bem complexo, pois envolve o conhecimento e até mesmo a relação dessas culturas.	P5
É respeitar as diferenças de uma pessoa ou da comunidade onde ela vive. Respeitando os costumes, forma de falar ou de se vestir	P6
O conhecimento de diversas culturas	P7
Variedade de culturas, grupos que apresentam conjunto de experiências, conhecimentos, hábitos diversificados diferentes aspectos de vida, de sobrevivência.	P8
No meu ponto de vista diversidade cultural são as diversas culturas existentes no nosso espaço é o que nos diferencia uns dos outros.	P9
Entendo as diferenças culturais em convívio estas diferenças se fazem no processo de formação da sociedade e se estendem a diversas áreas como religião, língua, costumes, comida, etc.	P10
Diferenças na cultura, na dança, na música, culinária, religião, etc. Cada indivíduo tem um gosto, uma preferência que o diferencia de outro.	P11
Para mim são as varias formas de ser de diferentes povos	P12
São as diversas formas de ser e viver na sociedade	P13
É o reconhecimento da própria interação entre culturas, porém educativo em si mesmo	P14

Fonte: Questionário

Observou-se que os respondentes veem a diversidade cultural como: vivências individuais, artístico-culturais, diferentes costumes, respeito à

diferença, conjunto de experiências, religião, comida, costumes, interação entre culturas. Essas repostas estão muito ligadas à forma de ser e fazer dos sujeitos e como estes veem o mundo; nesse sentido, Geertz (1998) anuncia que a cultura pode ser vista e interpretada e ser encontrada em sua particularidade.

No contexto escolar, na prática educativa, esse interpretar dessa particularidade deve ir muito além, deve estar em constante diálogo entre o ser, o fazer e o ter. Isso possibilita a realização de uma educação intercultural. Como assevera Fleuri (2012) a interculturalidade considera o contexto sociocultural dos alunos.

Quadro 2 - A importância da diversidade cultural no espaço escolar.

<b>Respostas</b>	<b>Professores</b>
A escola é um corleidoscópico cultural e todas essas manifestações devem ser valorizadas e trabalhadas	P1
Mostrar ao corpo escolar que o indivíduo não é só; que existem outras pessoas com outras formas de se relacionar	P2
Unir todas as diferenças	P3
Levar os alunos a conhecer um maior número de culturas e acima de tudo respeitá-las.	P4
A minha importância é conduzir o conhecimento dos meus alunos da melhor forma possível	P5
São muitos, podemos dar informações aos alunos para respeitar seus colegas	P6
É na escola que o aluno tem acesso e um conhecimento maior sobre diversos tipos de cultura	P7
A difusão de valores a troca de experiências que contagia e ensina	P8
É importante para se criar identidade e ao mesmo tempo respeito mútuo	P9
Entendo como de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem	P10
Fazer com que o aluno conheça as diferentes culturas e respeite-as mesmo que não as aprecie, que ele tome conhecimento que existem outras culturas	P11
Por ser professora de educação física entendo que é através	P12

Respostas	Professores
desta disciplina que trabalhamos o ser como um todo: cognitivo emocional e motricidade.	
É relevante para que as pessoas compreendam e respeitem as culturas e personalidades diferentes da sua	P13
Por que na escola que acontece esse encontro de culturas diversas	P14

Fonte: Questionário

As respostas, P1, P2, P3, P11, P13, P14 não deixam dúvida de que se deve pensar no cotidiano com propostas que visem à valorização da pluralidade cultural e de uma preparação multicultural (LOPES; MACEDO 2002).

Já as respostas P5, P10 e P12 deixam transparecer uma relação com a questão da diversidade e aprendizagem. Percebe-se que os professores têm uma consciência multicultural, pois são várias as concepções sobre diversidade cultural. Isso demonstra que a escola é um espaço intercultural e que isso possibilita criar referências básicas para práticas pedagógicas voltadas para ações para a multiculturalidade e a interculturalidade. Nesse sentido, Fleuri (2003) aponta que

A relação entre culturas diferentes, entendidas como contextos complexos, produz encontros/confrontos entre conjuntos de teias de significados que nem sempre dispõem de códigos comuns para se entenderem. A interação entre esses múltiplos sentidos pode possibilitar a instituição de modos híbridos, polifônicos ou dialógicos de produzir subjetividades, como também de entender a realidade sobre ela (p. 94).

Trata-se aqui de pensar a formação do professor, pois também este está inserido em um contexto complexo e plural. Sobre isso, Fleuri (*apud* CANDAU, 2002) afirma que

A instituição escolar está construída sobre a afirmação da igualdade, enfatizando a base cultural comum à que todos os cidadãos deveriam ter acesso e colaborar na sua permanente construção. Articular igualdade e diferente, a base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural, constitui hoje um grande desafio para todos os educadores (p. 85).

Corroborando essa perspectiva, eis as respostas dos professores à pergunta constante do Quadro 3:

Quadro 3 – Possibilidade de trabalhar a Diversidade Cultural na Escola.

<b>Respostas</b>	<b>Professores</b>
Sim, no dia a dia , na conversa informal, nos projetos	P1
Sim. Promovendo uma maior interação entre indivíduos de culturas diferentes	P2
A escola precisa ressignificar os conteúdos curriculares	P3
Sim, em todos os campos do conhecimento, mostrando aos alunos culturas diferenciadas da nossa	P4
Sim. A melhor forma é partindo da parte local um estudo de cultura existente aonde os alunos vivem	P5
Sim. Preparando os professores trabalhar com a comunidade escolar	P6
Acredito que em todos os seguimentos, nos deparamos com culturas que diferenciam-se da nossa	P7
Sim. Através de filmes, documentários, com uma reflexão, impacto no final (lição de vida)	P8
É possível e a melhor forma é conhecer e vivenciar na medida do possível de forma a valorizar o diferente	P9
Entendo como fundamental no processo ensino-aprendizagem	P10
Sim, é possível, respeitando as diferentes formas de pensar, de ser e agir, pois somos todos diferentes. Mostrando ao aluno as diferentes faces da cultura.	P11
Sim. Ministrando aulas que contemplam as varias culturas	P12
É um tema muito complexo para se trabalhar e inserir no currículo. Creio que a melhor forma de se trabalhar seria como um tema transversal	P13
Sim	P14

Fonte: Questionário

As respostas traduzem muito bem a importância de o currículo ser um sistema de significação que produz a representação de mundo (LOPES; MACEDO 2011). Nesse sentido, pode-se realizar, sim, através das representações, uma reapropriação de conhecimento no que tange à valorização



e ao reconhecimento da história dos africanos, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas no ambiente escolar, também compondo o currículo de ensino através das práticas pedagógicas cotidianas.

Nesse sentido, algumas respostas chamaram a atenção, pois abordaram alguns conceitos importantes como: promover interação, vivenciar no dia a dia, ressignificar os conteúdos nos currículos e conteúdos; conhecimento complexo, temas transversais.

Outro conjunto de respostas que fortalece a importância deste estudo e marca a ideia de como a escola é extremamente plural e rica culturalmente falando é que cada professor pode contribuir com ideias, ações que venham desenvolver um trabalho pedagógico intercultural como De acordo com Lerner (*apud* CANDAU, 2010, p. 7) “Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio”. Em relação a isso, vejam-se as repostas que guiam nossa análise.

Quadro 4 – Os modos como é realizado na escola o trabalho didático pedagógico para trabalhar a diversidade no contexto da sala de aula

<b>Respostas</b>	<b>Professores</b>
Não sei. Mas creio que as professoras de Artes incluem nos seus planejamentos, através de pesquisas de campo ou nos livros.	P1
Leituras e apresentação.	P2
Precisa oferecer formação continuada aos professores mobilizados durante todo o planejamento	P3
Buscando incluí-los nos conteúdos escolares no cotidiano dos alunos	P4
Na disciplina de Ciências, a questão da produção de alimento o uso dos rios, vegetação e outros sendo realizado através de pesquisa local	P5
Buscando incluí-los dentro da proposta escolar	P7
Interação professor e turma, atividades em dupla, grupos, seminários, teatros, atividades prática e outros.	P8
Ainda é um trabalho que se mostra bem tímido, principalmente no fundamental 2, onde cada professor se prende aos seus conteúdos, deixando o tema apenas para o professor de História	P9
Além de formações e HP(Hora Pedagógica) voltadas para situações que envolvam o tema e dando a cada professor autonomia de	P10

<b>Respostas</b>	<b>Professores</b>
trabalhar o tema de acordo com seu conteúdo disciplina	
Com filmes, palestras, pesquisas, seminários... Pra que o aluno enxergue além da cultura dele, compreenda e respeite as outras	P11
Em minhas aulas procuro conscientizar os alunos sobre o respeito às diferentes formas de falar, comidas, danças e brincadeiras	P12
Não creio que este seja um tema trabalhado diretamente com os alunos; há uma percepção de que cada individuo tem suas próprias características que devem ser respeitadas.	P13
Através de eventos que serão realizados com os mesmo durante o ano letivo	P14

Fonte: Questionários

A importância de se trabalhar um currículo multicultural também é marcante nas respostas dos professores, pois, como apresentam Lopes e Macedo (2011), “o currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos, é ele, portanto uma prática cultural” (p. 203).

É importante ressaltar que o currículo também se constitui no dia-a-dia do professor, para o que normatizado vá ganhando vida e construindo, gerando novos significados ao longo da trajetória educativa. É no currículo que se assume a relação entre cultura e conhecimento.

Segundo a Lei 11.645 de 2008, as disciplinas obrigatórias para o desenvolvimento da temática são: História, Arte, Geografia e Literatura. Nesse sentido alarga-se a temática para outras áreas do conhecimento, valorizando-se, assim, não apenas da História mas contando, também, com a contribuição de outras áreas do conhecimento científico.

Parece que essas respostas vêm como uma proposta de possibilidades de trabalho sobre a diversidade cultural na escola numa perspectiva multicultural, de acordo com a afirmação de Candau (2010), citando Banks, sobre propostas didáticas, como estratégias para transformar o currículo na perspectiva da sensibilidade à diversidade cultural.

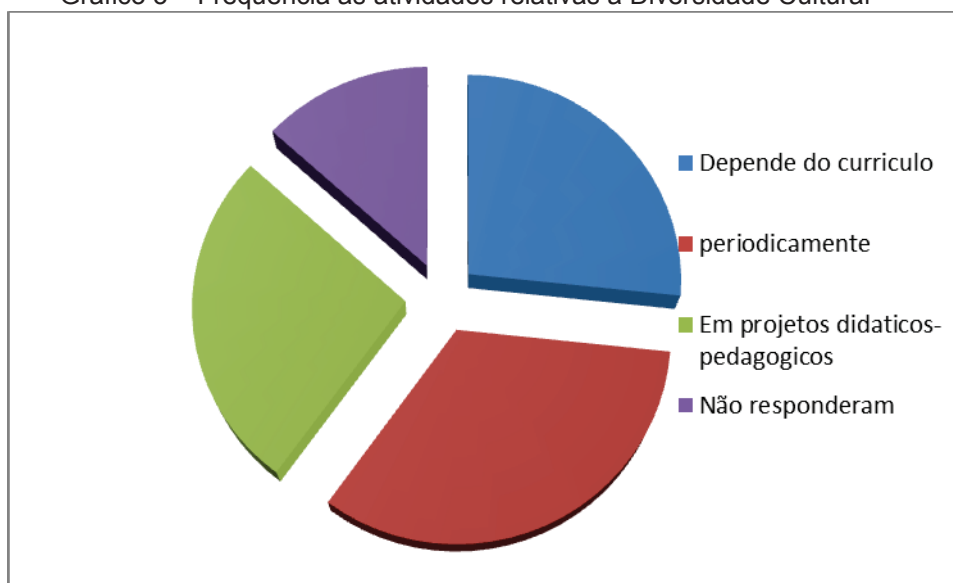
Esse estudioso propõe a introdução no cotidiano escolar de comemorações, eventos e realização de acontecimentos culturais específicos

relativos às diversas culturas. E chama de abordagem aditiva quando esses eventos culturais étnicos penetram o currículo formal abrangendo todas as disciplinas. Na perspectiva apresentada por ele a abordagem aditiva traz o enfoque transformador a uma reestruturação do currículo, em sua lógica e base. Dessa forma, os educandos trabalham formas, conceitos temas, fatos etc., que compõem diferentes tradições culturais.

Outra proposta apresentada por Banks (1997) é o enfoque da ação social. Nesta a transformação curricular dá possibilidades de se desenvolverem projetos e atividades que tenham como foco a interação entre as diferentes culturas, que se desenvolvam atividades que favoreçam a relação entre teoria e prática no que tange à diversidade cultural.

Perguntou-se aos professores se há na escola ação que desenvolva atividades que falam sobre a diversidade cultural.

Gráfico 3 – Frequência às atividades relativas à Diversidade Cultural



Fonte: Questionários

Quadro 5 – Frequência das atividades que tratam da Diversidade Cultural

Respostas	Professores
Depende do currículo das disciplinas	P1
Baixa	P2,
No cotidiano	P4
As atividades são realizadas por disciplinas	P5

Respostas	Professores
Sempre que desenvolvemos projetos	P7
Mensal/bimestral	P8
Mensal	P10
Semanal	P11
Quando surge a necessidade	P12
Desconheço	P13
Semestral	P14

Fonte: Questionário

O gráfico acima mostra que quatro professores não responderam à pergunta; um diz que a frequência é baixa e quatro professores responderam que as atividades são realizadas mensalmente, semestralmente e bimestralmente. Um respondente diz que depende do currículo, outro diz serem realizadas por disciplinas, outro diz serem por projetos e um último, conforme a necessidade.

Percebe-se pelas repostas que a escola ainda é tímida com relação à temática diversidade cultural; as ações ainda são esporádicas e têm pouca relação com o currículo e o projeto da escola. Não se trata de uma preocupação que venha fazer parte das ações pedagógicas por ela realizadas. Nesse caso, a escola precisa desenvolver ações em rede e com as diversas áreas do conhecimento. A respeito, Moreira e Candau (2014) enfatizam que é possível mobilizar processos de construção de práticas interculturais.

Quadro 6 - Motivos das atividades que tratam da Diversidade Cultural

Respostas	Professores
Conforme consta no planejamento; se há algum projeto, por exemplo a professora de português está trabalhando com seus alunos o vocabulário regional a partir do livro de Noé Von.	P1
Mostrar as várias culturas que formam uma sociedade	P2
Para que os alunos possam conhecer e respeitar as diferentes culturas	P4
Porque elas estão relacionadas ao processo de aprendizagem	P5
Para acrescentar mais conhecimentos aos alunos	P7

Para haver a interação entre os alunos e funcionários e entre a escola e comunidade	P8
Integrar, interagir e fomentar a discussão, esclarecimentos	P10
Com o intuito de sair das aulas tradicionais, despertando talentos	P11
Para a conscientização sobre as diferenças em seus vários aspectos	P12
Desconheço	P13
Para que os alunos adquiram diversas perspectiva culturais	P14

Fonte: Questionário

Por mais que os professores tenham conhecimento da importância da temática, são vazios os motivos que mobilizam e fortalecem atitudes de valorização de trabalhos com a diversidade e a diferença no contexto escolar. Tudo remete a pensar no que dizem Candau e Moreira (2010): exige-se desvelar o caráter histórico e construído dos conhecimentos escolares e sua íntima relação com os contextos sociais em que são produzidos.

Quadro 7 – Objetivos das atividades que tratam da Diversidade Cultural

<b>Respostas</b>	<b>Professor</b>
Acredito que para mostrar os vários “falares” do marabaense, já que Marabá é uma cidade da população eclética pessoas de vários lugares	P1
A interação entre os alunos	P2
Que os mesmos percebam que não existe mais ou menos culturas, sim culturas diferentes	P4
O objetivo delas é aproximar os alunos do local em que vivem e conscientiza-los de que ele faz parte dessa diversidade	P5
Permitir que os alunos percebam a riqueza de diversas culturas	P7
Mostrar que é possível conviver com as diferenças e que as devemos respeitar para vivermos em paz	P8
Quebrar o etnocentrismo ao que a globalização nos impõe, na medida do possível	P10
Conhecer a diversidade que há na Arte (pintura), no esporte (vôlei), dança (capoeira) e etc.	P11

Que os alunos percebam que as diferenças só acrescentam, nunca diminuem as pessoas	P12
É fazer com que os alunos reflitam criticamente sobre a sua própria cultura e a dos outros e possam gerar atitudes e vivências positivas	P14

O quadro de respostas acima demonstra que existe um universo cultural na escola e que os professores reconhecem a importância de se trabalhar com a temática, conforme os respondentes P4, P5, P11, P12, P14. Nessas respostas revelam a essência da diversidade. E isso requer o afirmado por Fleuri (2003)

A educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural à medida que não só reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários, mas propõe a construção de relações recíprocas entre esses grupos (FLEURI, 2003, p. 73).

Assim, as situações de contato entre as culturas no contexto escolar é item que pode elevar o nível do senso de zelo, respeito e mudanças de práticas pedagógicas dos professores. Moreira e Candau (2010) concordam com esse pensamento ao considerarem importante, na perspectiva intercultural crítica, estimular o diálogo entre saberes nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvido nas salas de aula.

Quadro 8 – Resultados das atividades que tratam da diversidade cultural.

<b>Respostas</b>	<b>Professor</b>
Percebi uma certa curiosidade por parte dos alunos	P1
Por enquanto insatisfação, pois os alunos ainda não têm maturidade suficiente para entender que existem várias culturas	P2
Conhecimento adquirido	P4
O resultado é o auto-conhecimento de si mesmo e da cultura	P5
Muito bom	P7
Em alguns casos, ele é imediato, porém com outros, devido a uma criação cheia de tabus, pode ser demorado.	P8
Alunos mais conscientes de sua cultura e de sua identidade ou pelo menos instigados a conhecer a sua comunidade pelo olhar social	P10
Muito bom, os alunos gostam, interagem, interessam-se mais na	P11

<b>Respostas</b>	<b>Professor</b>
sala de aula. Ocupam-se na sala, na escola, saindo da ociosidade	
Geralmente é muito bom	P12
Positivo	P14

Fonte: Questionário

Diante das respostas acima, observa-se que há um envolvimento bastante significativo com o estudo da temática, porém alguns entraves no que tange a sua complexidade como apresentam os respondentes P2, P8.

Quadro 9 – Envolvimento da comunidade escolar em atividades que tratam da diversidade cultural.

<b>Respostas</b>	<b>Professor</b>
Sim, dos(as) alunos(as) e dos(as) professor(as)	P1
Não	P2
Sim. Tanto em sala de aula como em todo o contexto, através de projetos	P4
Pode-se dizer que é quase 100%	P5
Muito bom	P7
Na grande maioria sim. Tem aqueles alunos que às vezes podem não gostar de dançar, comidas típicas ou vários outros aspectos	P8
De uma boa parte sim. É sempre questionável esta participação muitas vezes é mais interessante a qualidade que quantidade	P10
Sim. A comunidade escolar participa; já presenciei a família presente na capoeira, no judô, entre outros alunos e funcionários que se empenham.	P11
Da maioria	P12
Sim	P14

Fonte: Questionários

Gráfico 3 – Envolvimento nas atividades



Fonte: Questionário.

Observa-se que, de 15 respondentes, nove responderam que sim, cinco não deram resposta e um disse que não. Nesse sentido, pode-se pensar na possibilidade de envolver todos nas atividades que a escola venha desenvolver.

Quadro 10 – Opiniões sobre a importância das atividades relacionadas à diversidade cultural

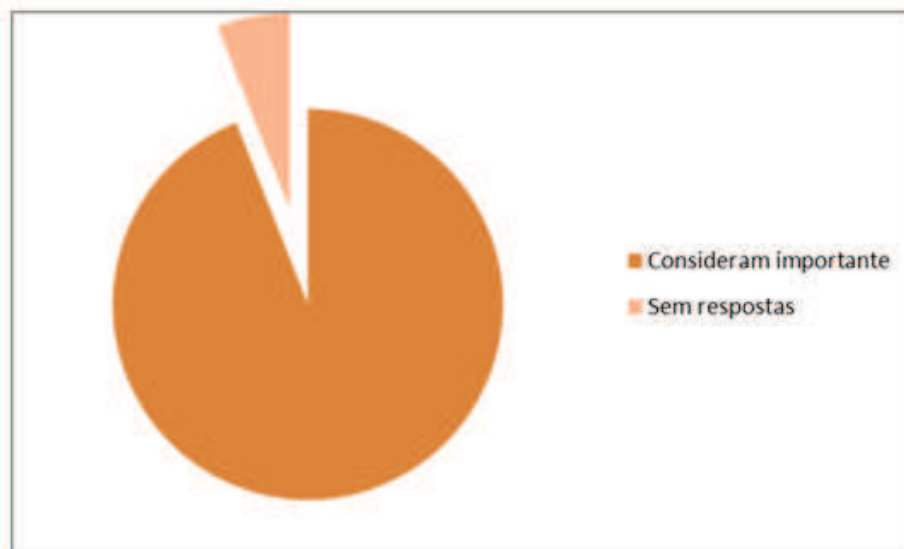
Respostas	Professor
Sim. Pois mostram toda a riqueza cultural, toda essa miscelânea de palavras, costumes e culturas de quem vive aqui. A riqueza de cada um, suas experiências e costumes	P1
Sim. Porque são importante elo de ligação entre os indivíduos	P2
Sem respostas	P3
Sim. Muito	P4
Sim. Pois tornam os alunos conscientes da sua cultura e da necessidade de respeitar a cultura dos outros	P5
Sem respostas	P6
Sim. Porque mesmo pertencendo a culturas diferentes somos todos iguais.	P7
Sim. Porque esclarece informações que muitas vezes estão ocultos e são importantes para saúde, nosso dia-a-dia.	P8
Sem respostas	P9
Sim. Por todos os objetivos, além do que fomenta a	P10



Respostas	Professor
identificação do aluno com a escola que tanto almejamos	
Muito. Os alunos saíram das quatro paredes da sala de aula. Que muitas vezes torna-se um local cansativo, aulas tradicionais. Aprender outros saberes é muito importante; a mente do aluno se abre para o mundo, ele não é o centro da verdade. Há várias culturas.	P11
Sim. Pois mesmo tendo modos de vidas diferentes somos todos iguais diante de Deus	P12
Sem respostas	P13
Sim. Porque promovem a participação, as interações, facilitam a reflexão individual e coletiva	P14

Fonte: Questionário

Gráfico 4 – Consideração da importância das atividades relativas às atividades que dizem respeito à diversidade cultural.



Fonte: Questionário

As respostas acima demonstram a relevância da temática no cotidiano escolar e que esta contribui para o processo de aprendizagem. Dez respondentes responderam afirmativamente à questão, e deram ênfase a experiências e costumes, ao consciente de sua cultura, aprender outros saberes, interação, reflexão individual e coletiva. Isso leva a pensar numa proposta de educação intercultural que trabalhe com a diversidade cultural de acordo com o que Fleury (2003) destaca que isso poderia ser:

A educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, à medida que não só reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários, mas também propõe a construção de relações recíprocas entre esses grupos (p. 73).

Quadro 11 – Definição de *identidade*

<b>Respostas</b>	<b>Professor</b>
História o cerne do ser	P1
Como um conjunto de característica que formam um individuo	P2
Um gênero com o qual a pessoa se identifica	P3
O ser de um povo	P4
A identidade seria da a informação referente ao individuo no entanto isso e possível então se faz em grupo que esse faz parte são o conjunto das informações do grupo.	P5
É a característica de uma pessoa	P6
O ser de um povo	P7
As características de uma pessoa. A sua personalidade, a certeza que ela possui suas escolhas e decide fielmente se quer ou não o respeito as suas origens e a aceitação.	P8
É o que me define enquanto pessoa no meu espaço	P9
Conjunto de características que identifica um individuo. Uma planta, um animal da mesma forma que pode ser diferente. Ao enfoque que damos exemplo: identidade cultura, identidade documental, identidade musical, etc.	P10
São características que distinguem uma pessoa de outra, cada ser é diferente é único. Por ser único não há iguais, o que contribui para a diversidade cultural. Há uma variedade de opções.	P11
Para mim são as características próprias de cada pessoa	P12
É a característica a personalidade que cada pessoa traz consigo	P13
É o aluno que se identifica como um ser, tanto no individual como no coletivo.	P14

Fonte: Questionários

Podemos verificar que a concepção de identidade é simplesmente ligada ao sujeito; não é um conceito pronto; é para além de conceitos prontos, diferenciados que se distingue realmente o que é identidade. Os professores respondentes levam a pensar no que define os sujeitos são definidos. Hall (*apud* SILVA 2012, p. 29) enfatiza a fluidez da identidade,

Ao ver a identidade como uma questão de “tornar-se”, aqueles que reivindicam a identidade não se limitariam a ser posicionados pela identidade: eles seriam capazes de posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas, herdadas de um suposto passado.

Para tanto, as identidades vão se definindo ao longo da vida (ideias centrais dos respondentes P2, P8, P9). Com relação a isso Silva (2013) também contribui ao dizer que a identidade é moldada e orientada externamente, como um efeito do significante e da articulação do desejo. Dentro disso, traz a questão de identidade étnica, de classe, ou seja, os meios simbólicos nos quais vivemos na sociedade.

Pensar em identidade no contexto escolar leva a pensar nos sujeitos e, em se tratando de identidade, o olhar foca nos grupos de pertencimento, pois na prática escolar as identidades também marcam o professor; no contexto da diversidade cultural, é complicada a adoção de jeitos de ser; o sugerido é reconhecer todos em sua diferença.

Quadro 12 – Importância da identidade na Diversidade Cultural

<b>Resposta</b>	<b>Professor</b>
Cada ser tem sua história seu conhecimento de mundo sua bagagem cultural; cada ser é único. Tudo isso junto torna-se um caldeirão cultural	P1
Muito grande, pois é ela que define o individuo em sua casta;	P2
Refletir sobre a importância das raízes culturais	P3
Somos identificados por nossa cultura e nossos costumes	P4
A identidade é que causa a diversidade cultural uma vez que a identidade ela qualifica e caracteriza a cultura	P5
Que deve ser respeitado sempre	P6
Somos identificados pelos nossos costumes;	P7
Quando a pessoa tem uma personalidade, certeza de suas escolhas,	P8

<b>Resposta</b>	<b>Professor</b>
por mais que ela venha a ser alvo de criticas boas ou ruins, ela possui um equilíbrio emocional, pois independe do que os outros acham. Ela já se descobriu e ela tem certeza do que é, ou já aceitou sua condição e origem e está em paz	
É importante pois em meio ás varias culturas o ser humano se define como sendo desta ou de outra cultura	P9
Promove o “enriquecimento da diferença” o fortalecimento da identidade seja individual ou coletiva conhecendo outras	P10
A importância da identidade é sermos sujeitos diferentes um dos outros, e por haver esta diferença entre nós é que existe a diversidade cultural, onde cada um expõe sua forma de ver e apreciar o mundo, respeitando sempre o outro	P11
A socialização das varias formas de convivência. Podemos apreender coisas novas uns com os outros	P12
Varias identidades formam a diversidade cultural e cada identidade forma um conjunto de crenças que ajudam a desenvolver essa diversidade	P13
Produzir um enriquecimento mútuo	P14

Fonte: Questionário

Segundo Silva (2012), a identidade é marcada pela diferença. E a identidade na diversidade é isso: são marcas das diferenças presentes num determinado espaço, conforme o respondente P10. Para compreender essa relação, na verdade também complexa, Hall (2009) ajuda, ao apresentar três concepções de identidades. Sendo, primeiro, o sujeito do iluminismo: ele nasce com uma identidade que se desenvolve ao longo da vida, pois tem um núcleo que independe de qualquer participação social que referencia alunos ou como futuros profissionais de sucesso ou aqueles que nascem sem talentos ou sem jeito, ao fracasso.

Na segunda concepção proposta, ele é o sujeito sociológico. Nesta, a identidade do sujeito também tem um núcleo comum interior, mas que passa por alterações ao se relacionar com o mundo exterior; mesmo em contato com a cultura é imune ao processo de mudanças, é são fixa, normativa. Os respondentes P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9 enfatizam bem isso. Essa é a

característica predominante no espaço escolar, pois questões como atraso escolar, questão de moradia, classe social, sua origem étnica, aspectos morais, dificuldade de aprendizagem, gênero, faixa etária são vistas indistintamente como questões que vêm de berço e tomam conta dos debates em educação.

Outra identidade, a do sujeito pós-moderno, refere-se a identidades em que as condições da sociedade em que vivemos criam incessantemente novas formas de representação, novos grupos identitários e valores completamente diferentes das antigas estruturas sociais e, ao mesmo tempo, modificam-se constantemente. Nas respostas P10, P12, P13 e P14. É importante ressaltar que “a identidade é um significado-cultural e socialmente atribuído” (SILVA 2012, p. 89).

Essa característica demonstra que a escola precisa reconhecer as constantes mudanças dos sujeitos identitários e com elas aprender a lidar, pois as identidades são móveis, instáveis e transitórias; além disso, o espaço escolar é múltiplo e esses grupos concorrem entre si diariamente, sofrendo os efeitos da cultura na qual estão inseridos. E por este motivo precisa aprender a reconhecer a diversidade numa perspectiva intercultural, o que é fundamental no cotidiano escolar.

Quadro 13 – Possibilidade de perceber a diversidade cultural na sala de aula diante da migração

<b>Respostas</b>	<b>Professor</b>
Com certeza	P1
Sim e bem afluada	P2
Sim ao longo do trabalho abordaremos a diversidade individual de cada aluno	P3
Sim, muito	P4
Sim. Quando é colocado os exemplos em sala em questão de alimentação modo de falar e relatos da diferença sentida por quem chega	P5
Não	P6
Com certeza	P7
Sim. É perceptível os aspectos físicos , a maneira de falar: sotaque , gírias, dialetos, hábitos, postura e etc....	P8
Sim. A diversidade é perceptível, pois recebemos alunos de varias	P9

Repostas	Professor
regiões. É dependendo do lugar, essa diferença já é evidenciada no modo de falar dos alunos.	
A diversidade cultural é inerente ao nosso município ela esta em todos os lugares assim como a sala de aula no sotaque na roupa na postura; enfim...	P10
Sim. Nos hábitos alimentares formas de falar etc.	P11
Sim. principalmente pelas diversas formas de falar	P12
Creio que na sala de aula não há diretamente uma percepção relevante quanto a presença de pessoas oriundas de outras regiões, haja vista que este município se originou com a presença de pessoas de todas as regiões do Brasil	P13
Sim	P14

Fonte: Questionários.

O lugar de pertencimento também marca a identidade e a diferença na escola e nas práticas educativas. Os respondentes P9, P13 percebem este fato, pois Marabá traz as intensas marcas das migrações identificadas nos elementos identitários e na diferença que se faz nos discursos, tornando-a uma cidade diversa, múltipla e híbrida em sua composição. A migração produz identidades plurais, mas também identidades contestadas, em um processo caracterizado por grandes desigualdades (SILVA, 2012), A mobilidade dos sujeitos tem como consequência fragmentações no discurso quanto a identidades, estranhamento e preconceitos de grupos e indivíduos.

E, uma vez que, como processo, a identificação opera por meio da *différence*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de efeitos de “fronteiras” (SILVA 2012, p. 106). Nisso, a escola evidencia práticas culturais marcadas por experiências de trânsitos em seu espaço e tempo pedagógico.

PETIT (2003), alinha-se a este pensamento, ao escrever:

Representadas pelos projetos de colonização da Transamazônica (BR 230), pela abertura das rodovias que ligam os municípios da região à capital do Pará e à Belém-Brasília pelas novas grandes fazendas agropecuárias, pela construção de Tucuruí e das instalações para a

extração do minério de Carajás, pela descoberta de ouro em Serra pelada, pela inauguração da ferrovia Carajás-Ponta da Madeira, que tem estação na cidade de Marabá, e pela instalação de empresas siderúrgicas, foram as grandes responsáveis pelo acelerado crescimento populacional do município de Marabá (p. 205).

É importante ressaltar que as migrações que ocorrem no sudeste do Pará não param e, diante desse pressuposto histórico de desenvolvimento marabaense, as características podem ter reforçado as respostas de P1, P2, P4, P5, P7, P9, P10, P11, P13 e P14, pois fizeram referência à diversidade como perceptível, inerente, afluída, o que mostra que a diversidade é perceptível na sala de aula. Com relação a isso, Lima (2012) ressalta a importância de

Identificar e construir coletivamente com os alunos a história do processo da existência da comunidade, da cidade e do país, enfatizando o papel dos atores envolvidos neste processo, estabelecendo referências com os seus antepassados, a partir da revisão na historiografia oficial, possibilita ao aluno compreender-se enquanto sujeito ativo, com capacidade de transformar o seu cotidiano (p. 37).

Lendo as respostas, podemos perceber que a escola é um espaço multicultural, e que os professores têm conhecimento da diversidade e que ela se apresenta de variadas formas e principalmente, como assinalado anteriormente, nas identidades culturais dos educandos. Para afirmar esse pensamento, Silva (2012, p. 109) assevera que:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas.

Conforme se pode observar nas respostas, a percepção dos professores é a de sua importância na sala de aula, vista esta como norteadora do processo pedagógico, como locus de produção de conhecimento que alarga a dimensão dos conteúdos culturais a serem trabalhados.

Quadro 14 – Existência de problemas criados pela diversidade cultural.

<b>Respostas</b>	<b>Professor</b>
Às vezes sim, discriminação, motivo de brincadeiras sem graças etc.	P1
Sim. Bullying	P2
Não	P3
Não. É significativo, pois serve como um alelo	P4
Às vezes gera preconceito	P5
Dá para conciliar	P7
Às vezes, tem pessoas que vem do sul e quando é do interior é mais complicado o clima, alimentos, a educação, o ritmo de vida é bem diferente e quando é conservada demais acabada causando conflitos pessoais e profissionais	P8
As vezes os colegas de sala costumam rir dos que acham diferente, mas uma conversa sobre a diversidade pode ser uma das soluções	P9
Não diria que problemas graves, mas surgem de ordem religiosa, financeira, social. Exemplo: Não ir ao evento do colégio em sábado por causa da religião. Tentamos superar tais obstáculos	P10
Sim, geralmente os alunos pratica bulling com quem chamam de diferente, sem entender as diferentes, sem entender que a diversidade cultural é respeitar as diferenças	P11
Não que eu perceba	P12
Ao meu ver, não há problemas algum, talvez a pessoa chega até se sinta incomodada inicialmente, mais com o tempo se acostuma e venha a conviver de forma harmoniosa.	P13
Em minha opinião não	P14

Fonte: Questionário.

Construído com intuito de verificar a problemática que pode ser ocasionada pela diversidade cultural, o quadro acima demonstra que os respondentes P1, P2, P8, P10, P11 indicam que na escola há conflitos de várias formas que geram problemas de relacionamento que levam à violência e ao bullying. Na pesquisa de campo, como discutido em tópicos anteriores, foram



identificados momentos de violência na sala de aula entre grupos ou, como relatou a professora, gangues de alunos que, em alguns momentos encontravam-se no espaço da escola com a intenção de brigar.

É importante frisar que as diferenças étnicas e culturais quando postas em contato podem levar à violência, nisso caracterizando, por exemplo, o bullying a forma de violência que mais cresce no mundo; ele pode encontrar-se em vários ambientes, mas é nas escolas que se estabelece o maior número desse tipo de agressão.

Com relação a isso, Lima (2012) afirma que “a diferença pode ser construída negativamente - por meio da exclusão ou da marginalização das pessoas definidas como “outros” ou forasteiros” (p. 50). É preciso pensar que a diversidade requer identidade e que a não aceitação do outro gera conflitos. E sobre isso, Silva (2012) assevera que a questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que problema pedagógico e curricular.

Quadro 15 – Orientação sobre diversidade cultural na formação inicial e continuada.  
Fonte: Questionário

<b>Respostas</b>	<b>Professor</b>
Sim, através de um curso há muitos anos atrás, li algo nos PCNs	P1
Não	P2
Não	P3
Não	P4
Não. As atividades abordadas na formação são muitos em relação ao conteúdo a ser abordado em sala.	P5
Não tive a oportunidade de ser contemplada	P6
Acho que não	P7
Sim através de texto filme, e realização de estudos em cima do tema expondo oralmente as ideias trocando aprendizado com a equipe;	P9
Sim as formações de Historia e Ensino religioso, sempre tiveram este enfoque. Discussões a respeito do negro, do índio, etc... Palestras e mesas redondas a respeito	P10
Sim, numa formação de artes fomos instruídos a inicialmente apresentar aos alunos um leque de opções nos ritmos, danças, músicas, etc para que os mesmos escolhessem suas preferencias. Os alunos escolheram	P11

e puderam perceber que os gostos variam. Após isso foi bem fácil ensinar o que é diversidade cultural, vastas opções dentro da religião, da culinária, etc, Aprenderam também sobre o respeito ao próximo em relação aos gostos.	
Não	P12
Minha formação inicial, apesar de ter ocorrido numa universidade federal, foi muito falha, o mesmo vem ocorrendo nas formações continuadas que não estão preenchendo as lacunas formadas na graduação	P13

Sobre a questão pedagógica, no que tange ao trabalho com a diversidade cultural, o quadro acima demonstra que ações voltadas para a formação ou orientação para trabalhar a temática em questão ainda se fazem necessárias de modo a que se venha alcançar toda a equipe pedagógica da escola. Conforme os respondentes P10, P11, eles receberam orientações por estarem na regência das disciplinas de História e Artes, lembrando que a Lei 11. 645 de 2008 aponta essas disciplinas como obrigatórias para trabalhar a temática. Existem, pois, lacunas no tocante à formação pedagógica dos professores.

Segundo o respondente P1, para estudo e pesquisa da temática, ele teve como referência os PCNs, que, ressalte-se, são instrumento da política educacional implementado pela administração federal, que norteia o PCMM, e expressam e orientam a temática diversidade. Como já assinalado, a temática pluralidade está colocada como tema transversal para estudo, agregado com as demais disciplinas.

Segundo Candau (2010, p. 136), “o documento PCNs afirma que a escola tem um papel central no combate à discriminação, na divulgação das contribuições das diferentes culturas e na eliminação dos conceitos [e] preconceitos a respeito dos grupos e povos que formam o Brasil”. E a formação dos professores tem papel relevante, uma vez que os prepara para refletir e trabalhar com a diversidade cultural numa perspectiva multicultural no contexto escolar. Isso ignifica abrir espaços que permitam uma ressignificação e reapropriação de diálogos entre culturas, uma vez que Marabá possui uma composição híbrida presente em seu espaço.

Quadro 16 – Possibilidade de a temática *diversidade cultural* ser potencializadora de ensino-aprendizagem.

<b>Respostas</b>	<b>Professor</b>
Fazendo pesquisa, por exemplo com os mais velhos, mais novos, registrando, analisando dados, depois apresentando o resultado para a comunidade escolar. Trabalhar História do município e seus aspectos demográficos, religiosos, costumes, hábitos. A diversidade concerne isso tudo.	P1
Sim. Através do regionalismo	P2
De forma que as diferenças dos alunos não sejam vistas como algo errado, mais sim como uma característica própria	P3
Sim. Ela pode entrar numa forma paralela ao conteúdo, sendo abordados, por exemplo, em certos conteúdos programáticos através de pesquisa, questionário e seminário	P5
Claro, isso sempre é importante	P6
Sim. Quando você coloca em prática o que aprendeu na teoria, concretizando de fato a troca de experiências e respeito mútuo, é possível, acontecer essa potencialização	P8
Sim. Através de debates em sala de aula, pois assim o aluno tem a oportunidade de manifestar seu ponto de vista.	P9
Não sou muito conhecedora das teorias pedagógicas, mas entendo que a temática é fundamental para uma melhor compreensão do ambiente que o aluno vive.	P10
Mostrando ao aluno que não é o único dono da verdade; a cultura que ele trouxe consigo não é absoluta. A cultura tem várias faces; devemos apresentar ao discente vários tipos de ritmos, danças	P11
Sim, através dos projetos que a escola desenvolve, roda de conversas	P12
Potencializar o ensino com um tema tão crítico como esse não é nada fácil, pois os mesmos podem atingir crenças, religiões, individualidades... E causar muita polemicas.	P13
Com certeza	P14

Fonte: Questionário.

A ação pedagógica do professor está muito ligada a tomadas de decisão no que tange ao ensino e aprendizagem. Trazer a diversidade cultural como norteadora e princípio da prática pedagógica, relacionada a situações de

aprendizagem no âmbito da educação, requerer cuidados específicos, como apresentam os respondentes P3 e P13. A temática requer indagações e provocações e, ao mesmo tempo, é como uma fronteira de disputa sobre quais saberes sociais, históricos, políticos e culturais devem fazer parte da prática pedagógica como princípio educativo. Segundo assevera Savianni (2012), teorias educacionais podem apresentar-se como instrumento de equalização social que visa à superação da marginalização, mas pode também representar uma educação utilizada como instrumento de discriminação social. Nesse sentido, a diversidade cultural leva-nos a rever constantemente valores políticos, sociais e culturais de compreensão do outro que subsidiam as tendências pedagógicas.

No que tange às teorias pedagógicas em relação à diversidade cultural, portanto, requer-se uma vigilância para se ter uma compreensão que não realmente práticas e saberes pedagógicos que não venham a contribuir com uma educação multicultural. O quadro de respostas acima demonstra que poucos ou quase nenhum dos respondentes demonstra conhecimento a respeito de tendências, modelos teorias pedagógicas que fundamentem uma visão crítica da diversidade cultural e direcionem a um trabalho coerente com essa visão.

Quadro 17 – A diversidade cultural e o Plano de Curso

<b>Respostas</b>	<b>Professor</b>
Ainda não foi me apresentado o Plano de curso da escola, mas creio que em algumas disciplinas deve estar contemplando	P1
Não	P2
Com temas voltados para atender sua clientela sem exclusões	P3
Sim. O mesmo, em debates foi contemplado, em discussões. Entretanto, ainda não está concluído.	P4
Não. Porém cada professor pode usar sua autonomia para abordar o assunto	P5
Acho que não	P6
Sim, com atividades voltadas a momentos culturais, apresentação de danças típicas ou de grupos de dança que a escola possui. formados por alguns alunos; apresentação de teatros ou de temas vinculados à diversidade cultural.	P8

<b>Respostas</b>	<b>Professor</b>
Como trabalho a disciplina de Língua Portuguesa e Artes, observo que apenas a grade curricular de Artes aborda a diversidade cultural através de conteúdos que tratam da arte em todo Mundo.	P9
Sim, acredito que há falhas, mas contempla quando cada disciplina trabalha culturas diferentes, o colégio promove eventos. Quando há exposições na escola, os passeios fora.	P10
Sim. Apresentando aos alunos diversas formas de cultura na dança, na música, no artesanato, enfatizando sempre o respeito. Cada indivíduo tem sua forma de entender o mundo.	P11
Não tenho conhecimento	P12
Não sei dizer se contempla ou não creio que este seja um tema bem trabalhado pelos professores, pois nós não estamos aptos para lidar com a complexidade desse assunto	P13
Sim. Através de eventos socializados e realizados com os alunos	P14

Fonte: Questionário

A pergunta do quadro acima leva a revisitar as principais ideias do plano da escola, voltado para a organização do planejamento anual, para amenizar as dificuldades das aprendizagens, para apresentar seu percurso educativo bem como para desenvolver um trabalho democrático e integral com a família dos educandos. Os respondentes P1, P2, P5, P7, P12, P13 ainda não tiveram acesso ao plano da escola, bem como desconhecem qualquer ação que esteja voltado para o mesmo.

Os respondentes P4, P10, P14 disseram estar desenvolvendo atividades que contemplam a temática, porém o respondente P3 fala dos educando como clientes, ficando subentendido que os planos são esporádicos e que requerem muito cuidado. Já para o respondente P11, fica entendido que o plano contém atividades culturais que são apresentados aos alunos e que aborda as diversas formas de se fazer cultura. O respondente P9 traz novamente a questão da disciplina de artes ser contemplada pela lei 11. 645 e o respondente P8 afirma que o plano se faz através de ações desenvolvidas pela escola com atividades voltadas para sua disciplina.

Quadro18 – “Experiências (projeto, programa, diretrizes) desenvolvidas pela secretaria de Educação na escola ,diversidade cultural e à Lei 11.645 de 2008.

<b>Respostas</b>	<b>Professor</b>
Não sei. Mas acredito que a SEMDED deve ter projetos, pois é lei deve ser cumprida, pois ela precisa apresentar esses projetos ao MEC. Creio que na proposta Curricular do Município está contemplada a questão da diversidade cultural	P1
Eu desconheço	P2
Nenhum	P3
Desconheço	P4
Ano passado, na última formação, vários professores abordaram o assunto diversidade cultural em diferentes perspectivas, porém na disciplina de religião e geografia.	P5
Não conheço	P6
Existe plano de ação, a escola, corpo docente decide qual forma a melhor forma para realiza-los, no inicio do ano a SEMED envia proposta a equipe da escola procura a melhor forma de fazê-lo	P8
Ainda que não esteja muito interessado posso dizer ao que observo. Projeto nas formações, palestras e alguns programas mas ao meu ver que ficam muito a margem a direção do colégio	P10
Uma delas é o Mais Educação, na qual o aluno participa de uma variedade de atividades, como: pintura, desenho, basquete, capoeira (onde nesta ultima valoriza-se bastante a cultura)	P11
Não tenho conhecimento	P12
Desconheço tais programas e projetos	P13

Fonte: Questionário

Ao verificar se os professores tinham alguma experiência relacionada à lei 11.645 de 2008, os respondentes P2, P4, P6, P13 e P12 disseram que não têm experiência. Como demonstra o quadro acima, eles dizem desconhecer qualquer ação, programa ou projeto que estejam sendo desenvolvidos, sendo que os demais respondentes P3, P7, P9 e P14 não tiveram resposta, porém os respondentes P10 e P11 dizem que programas como mais educação, palestras

e formação abordam a temática. Já os respondentes P5 e P8 afirmaram que algumas ações e projetos foram realizados pela SEMED. É importante ressaltar que “como território de contestação e produção cultural, as escolas incorporam representações e práticas que tanto estimulam quanto inibem o exercício da ação humana no meio dos estudantes” (MOREIRA; SILVA 2011, p. 161).

Nesse sentido, é de se destacar nas respostas acima as que legitimam a necessidade de divulgação no que tange à lei 11. 645 de 2008, através de cursos de formação que venham abordar a diversidade no cotidiano escolar e no currículo. Questões como as de gênero, raça, etnia, casse, direitos humanos, etc. foram neutralizadas ou silenciadas.

O questionário foi finalizado solicitando-se as respondentes que comentassem algo mais sobre a temática em estudos.

Quadro 19 – Comentários finais.

Respostas	Professores
Não, há um projeto específico.	P2
Que o tema diversidade cultural é muito relevante no atual contexto	P3
Entender a diversidade torna as pessoas mais conscientes a respeitar as diferenças	P5
Não	P6
A importância do tema “Diversidade cultural”, quando pessoas não são esclarecidas quanto ao assunto, se tornam polemicas por estarem presa a sua ignorância	P8
Uma satisfação participar de um trabalho assim, que o trabalho aqui presente possa ajudar desenvolver uma educação construtivista	P10
Boa sorte e obrigada pela oportunidade	P11
Não	P12
Se for para inserir tal tema no currículo escolar é indispensável que se qualifique melhor os professores	P13

Fonte: Questionário

No que tange ao estudo, na pergunta final do questionário foi solicitado que o professor comentasse algo mais que achasse oportuno. . E as respostas que se destacam são as dos respondentes P3, P5, P8, P10, e P11, que

ressaltam a importância da temática na escola, mas reforçam a complexidade do tema bem como a possibilidade de se desenvolver uma educação construtivista.

Considero importante registrar um momento da recolha dos questionários, quando um(a) professor(a) que leciona língua portuguesa bem humorada, iniciou uma conversa na qual relata o seguinte:

Estou na escola há 3 anos e nenhuma ação foi desenvolvida na escola que falasse sobre diversidade cultural ou esta lei 11.645 de 2008. Este ano estou trabalhando com meus alunos sobre "identidade minha língua"; é um projeto em falo sobre Marabá e suas diversas linguagens regionais e como meus alunos se identificam nessas varias formas de falar. Convidei repentistas, poetas marabaenses para vir à escola e foi maravilhoso; os alunos amaram. [Numa] Próxima atividade quero levá-los para assistirem uma sessão na câmara para observarem como a linguagem se dá de varias formas e locais e se entrelaçam com a gramática oficial.

Essa fala informal descontraída é importante, pois mostra que a diversidade está presente e é uma realidade para este(a) professor(a); a diferença tornou-se motivo de uma prática pedagógica em que o teórico que fundamenta o estudo da linguagem se entrelaça com a identidade regional dos educandos de modo a torna-a o conteúdo de seu trabalho. É importante frisar que a escola não está desenvolvendo atividades que contemplem a diversidade cultural étnica dos seus educando. Pelo tempo em que a escola vem trabalhando com a comunidade e com base nos documentos anteriormente analisados, a escola não fazer referência à diversidade cultural é muito preocupante.

Outro momento também muito relevante foi a fala informal da professora da sala de leitura; ao devolver o questionário, fez esta pontuação sobre a temática. "Já vi professores não se envolverem com questões sobre a cultura negra, percebi muito preconceito. A resistência é muito grande. Sobre a lei, conheci em outra escola"

O desconhecimento, uma realidade dentro da escola, gera dificuldade e preconceitos para se trabalhar com a questão étnica. Como olhar os negros, indígenas, brancos e miscigenados se a escola não trabalha a valorização deles em seu próprio espaço? A escola não trabalha as referências étnicas de seus educadores bem como de seus educandos, o que também inviabiliza o cumprimento da lei 11.645 de 2008.



Enfim nessas análises pode se perceber que a falta de uma formação voltada para a diversidade cultural torna a escola lugar gerador de conflitos e um lugar de silenciamento, mesmo sendo o o entrelugar de cultura envolto por diversas culturas. Trabalhar a diversidade é valorizar a história de vida tanto do educando quanto do educador; diante disso, seria necessário que a escola atentasse para o desenvolvimento de ações reais que viessem a valorizar os sujeitos presente em seu espaço. É na escola que aprendemos a conviver com as diferentes formas de agir, pensar e se relacionar; portanto, ela deve refletir essa diversidade (LIMA, 2012).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por respostas foi um desafio desta pesquisa, que se constituiu em uma abertura para novos conhecimentos e novas concepções de mundo. O objeto de estudo despertou complexidades e inquietações no percurso teórico e no prático, relativo à pesquisa de campo. Nesse percurso foi possível perceber que muitas coisas são relevantes, quando interpretadas de forma que venham apontar caminhos que contribuam para um currículo que valorize, dialogue com a diversidade de forma a serem potencializados na aprendizagem.

Através dos estudos teóricos foi possível ampliar o conhecimento sobre o processo de formação e desenvolvimento da sociedade brasileira, que veio a ser miscigenada numa constituição híbrida, marcada por uma heterogeneidade cultural e racial que se processou com os diferentes povos e culturas que contribuíram para a formação étnica e cultural do País. O Brasil é simplesmente país diverso, devido às contribuições étnicas na formação de sua cultura e identidade, com destaque para a contribuição dos povos indígenas, dos povos africanos e dos portugueses.

A sociedade brasileira multicultural, originada da formação agrária, escravocrata e híbrida, que se constitui de forma conflituosa, em que diferentes sujeitos não são aceitos, mas submetidos a toda ordem de humilhações, rejeição e não reconhecimento de seu potencial como ser humano criativo. O caminho teórico pode até parecer repetitivo no que tange às produções acadêmicas, mas, no presente caso, deveu-se ao objetivo de entender que todo esse processo em que a diferença, ou seja, o diferente vem manifestar novos significados, novas maneiras de ser e estar no mundo sem perder sua trajetória original, processou-se no que convencionamos chamar o entre-lugar, enfatizado no percurso desse estudo com auxílio de Bhabha.

Neste trabalho a região norte foi o destaque, por ser considerada uma das maiores regiões do país, e porque nela está situado o estado do Pará, que surgiu a partir do projeto de colonização dos portugueses e foi se constituindo através de conflitos de toda ordem. Dentro desse contexto e por conta da ocupação da Amazônia, surgiu Marabá, situada no sudeste do Pará, que também foi colonizado com as características de migração para suas

localidades, tal como a colonização do Brasil, e com base em projetos econômicos, os quais deram origem e estrutura à cidade, impactando a população indígena que dali já se fazia moradora e que foi obrigada a se redefinir no espaço, agora ocupado por novos moradores. Também os negros, que para lá ocorreram com a finalidade de novas oportunidades de empregos e melhores condições de vida. Hoje, Marabá tem o privilégio de ser receptiva a gente oriunda de todas as regiões do Brasil oferecendo-lhe uma diversidade cultural provinda da mistura e da miscigenação, que lhe dão uma essência híbrida paraense e brasileira.

Toda essa migração deu a Marabá uma diversidade cultural étnica impar, pois os encontros regionais que constituem seus espaços permitem novas possibilidades, ou seja, permitem um ressignificar e um refazer culturais. Desde sua colonização Marabá é recheada de conflitos que lhe permitem ser híbrida; talvez seja essa também uma forma de se hibridizar, pois Marabá é ambivalente em sua essência devido à forma flutuante de ser e estar dos sujeitos da marcação territorial que motivou as variedades de fases econômicas, permitindo deslocamentos e elaborando, assim, novos significados e narrativas culturais.

A complexidade do estudo da diversidade são as nuances de seus vários sentidos agregados ao multiculturalismo e ao hibridismo, no que tange tanto ao teórico quanto ao empírico. Os estudiosos nos trouxeram concepções sobre o multiculturalismo e o hibridismo que possibilitam pensar vários contextos da educação intercultural. O campo empírico se processou num desvelar dos sentidos dados à diversidade cultural.

Para se entender o currículo dentro desse contexto e as teorias curriculares numa perspectiva da diversidade cultural, as tendências curriculares foram revisitadas no sentido de se compreenderem a importância das culturas étnicas. Com efeito, como assinalado, o currículo é movido pelos diferentes espaços e tempos vividos pelos sujeitos, que determinam o que vai ser ensinado. Isso é especialmente verdade no que tange a um currículo que venha a cumprir a lei 11. 645 de 2000, que foca a atenção na população indígena e na população negra como o centro da questão racial no currículo escolar. Ao modificar os Artigos 26 e 79 da LDB acrescentando a esta os artigos 26-A e 79-B, tornou obrigatória uma perspectiva multicultural ao currículo.

Agora, pensa-se num acréscimo ao currículo em que este possa ser visto e interpretado de várias maneiras, principalmente por sua forma de problematizar o lugar de reconhecimento de múltiplas etnias e culturas. É de se indagar, pois, o que ele abrange ao estudar uma cultura, uma etnia; por que é necessário perpassar e abranger outros diferentes sujeitos. Na verdade, o estudo da diversidade cultural amplia todas as áreas de conhecimento. Essa foi a linha de pensamento que instigou a tentativa de analisar os PCNs e o PCMM.

Nesse sentido, aos PCNs e ao PCMM estão vinculados os temas transversais, que apresentaram possibilidades de um trabalho que contemple a supracitada lei; o que se percebeu, porém, durante a leitura e análise dos documentos foi a necessidade de a SEMED partir da norma, das diretrizes para a prática, para ações mais consistentes. Ao se analisar o PME, foi perceptível a intenção para ações reais e práticas, embora, no cotidiano da escola estejam ausentes essas intenções pedagógicas. E percebe-se também que o Plano de ação da escola apresenta estratégias de trabalho com a temática, mas a escola precisa utilizá-lo como referência no planejamento pedagógico.

Esses documentos normatizam as ações educativas da escola, sendo importante ressaltar que esta é o lugar onde se desenvolve a ação educativa, onde se realiza de maneira prática, a educação para os cidadãos e onde todas as políticas educacionais deveriam estar em evidência e serem colocadas na prática. Assim, as orientações curriculares, para todas as áreas de conteúdo pelas quais o ensino se rege, devem estar concebidas e organizadas de maneira que possam abranger e integrar todos os sujeitos no processo educativo e a cultura como construção sócio-histórica.

Os documentos consultados no âmbito da pesquisa, bem como o novo PNE, apresentam a escola como espaço democrático que tem como estratégia ações voltadas para a diversidade e dão ênfase aos estudos da História e cultura Afro-brasileira e Indígena norteando as ações educativas. A escola é responsável por colocar em prática o projeto político pedagógico com ações concretas no interior de um contexto multicultural. É relevante a importância de um trabalho voltado para a diversidade cultural na escola, a partir do encontro dos valores simbólicos, sociais e econômicos, culturais do outro, do diferente presente na escola.

Em relação a isso, o cotidiano representa um lugar onde as ações planejadas nos documentos têm ou não ressonância na vida da escola. A escola pesquisada apresentou várias evidências que podem levar a um trabalho com a diversidade cultural: o slogan do uniforme, a bandeira, o plano de ensino e, principalmente, seu contexto, marcado pela realidade de formação do município ao qual é vinculada a comunidade escolar.

Ao adentrarmos a escola por meio da pesquisa, pudemos observar que a sala é um espaço em que a diferenciação dos sujeitos consiste, antes de tudo, na diversidade cultural. A riqueza da diversidade cultural habita as diferenças, na possibilidade de existência de diferentes sujeitos (CANDAU, 2010). Essa riqueza, no entanto, torna-se visível também por sua manifestação nos constantes conflitos advindos da indisciplina, o que foi presenciado durante a observação do cotidiano escolar. Essa realidade, supostamente relacionada ao *bullying*, ocorre também por conta de uma visão preconceituosa do diferente. A respeito, é oportuno o que afirmam Moreira e Candau (2010):

É crucial que o/a aluno/a observe como em sua identidade se misturam aspectos que podem ser alvos de discriminação e opressão, assim como aspectos associados a grupos que têm dominado e explorados outros (p. 47).

Na verdade, nossa intenção ao adentrar o espaço da escola, participando por alguns meses do seu cotidiano, foi verificar como a escola, os professores e os alunos lidam com a diversidade cultural. Procuramos entender situações em que a diversidade cultural também fosse eixo e motivo para a prática pedagógica bem como para a aprendizagem, por ser nesse espaço que o instituído nas diretrizes, currículos e planos, deve ser vivenciado e o que está nos discursos pode ser realizado ou não.

Lembre-se que os principais agentes incumbidos de colocar em prática o que é proposto por essas leis são a SEMED e a escola, mas o que se percebeu através dos professores respondentes, foi um desconhecimento e falta de orientação e formação para uma prática pedagógica voltada para uma educação intercultural que proporcione ações para a diversidade cultural.

Diante do constatado durante a pesquisa, pensamos que a SEMED, como órgão responsável pela gestão da educação do município precisa estabelecer as

estratégias e a ação educativa, criando e meios de se concretizarem ações que visam à diversidade cultural em todos os segmentos e áreas de conhecimento.

Recorde-se, também, que uma educação multicultural depende de políticas públicas de implementação de ações reais com vistas a se alcançar uma educação de qualidade e a diversidade cultural. Desse modo, é importante uma volta às estratégias para alcançar essas ações, ou seja, para transformar o currículo numa perspectiva de sensibilidade à diversidade cultural, como salienta Banks (*apud* CANDAU, 2002).

Enfim, a pesquisa mostrou que a escola tem longo caminho por que se enveredar na direção de uma educação multicultural. Pode-se perceber que, para se desenvolver um trabalho pedagógico voltado à diversidade cultural, ainda é necessário rever valores sociais e culturais, o que requer novas reinterpretações da realidade social, por parte da escola, enquanto instituição. É importante ressaltar que desenvolver a aprendizagem cultural leva a muitas indagações e provocações, pois a escola tem necessidade de aprender sobre relações étnicas e raciais.

Pode-se observar que há uma intencionalidade em relação à temática e que a escola se apresenta receptiva. O que se verificou, porém, é que há ainda uma invisibilidade no que diz respeito a questões étnicas, o que implica trazer às situações de aprendizagem escolar, nas ações e no trabalho pedagógico, a história de lutas, resistência e enfrentamentos étnicos. A escola tem como responsabilidade ampliar os horizontes culturais e expectativas dos alunos numa perspectiva multicultural (LIMA, 2012, p.41).

Assim, para pensar nos princípios que devem nortear o trabalho escolar e a prática pedagógica, bem como nos saberes que precisam focar as ações e as estratégias para a aprendizagem cultural, deve-se e precisa-se voltar para a importância dos valores sociais, políticos econômicos, culturais e também para os valores étnicos que devem presidir a formação dos sujeitos. Dessa forma, abandonar-se-á o mero gerenciamento de conflitos que ocorrem no interior da escola e se os substituirá pela adoção de novos princípios educativos e novos valores sociais e culturais que passarão a incorporar-se ao currículo, compondo uma outra forma de educação escolar.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2011. ;
- \_\_\_\_\_. Assumir nossa diversidade cultural. **Revista de Educação EAC**, nº 98, ano 25, p. 42-50. Brasília, janeiro/ Março de 1996.
- BECKER, Betha. A Amazonia e a política ambiental brasileira. IN.; Becker, B (Org.). Territórios ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p.22-40
- BANKS, James. **Education citizens in a multicultural society**. New York: Teachers College Press, 1997.
- BEZZI, Meri . **Região: Uma (re)visão historiográfica- da gênese aos novos paradigmas/ Meri Lourdes Bezzi** .Santa Maria: Ed. da UFSM, 2004. 292 p.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L. de L. R.; Glaucia R. G. 3º Ed. UFMG. BH. 2013.
- BOSI, Alfredo. Cultura Brasileira. In: \_\_\_\_\_ (org.) **Temas e situações**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. A identidade e a representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. In: **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989, p. 107-132.
- BRANDÃO, José da Silva. As origens de Marabá. São Sebastião do Paraíso-MG: Chormofte. Editora LTDA. 1998.
- BRASIL. Lei nº 13.005; **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Brasília: Edições Câmara, 2014.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Conselho Pleno – CNE. Diário Oficial da União. Brasília, 22 de junho de 2004, seção 1, p.11.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2001.
- \_\_\_\_\_, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Lei 9394/96**, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BREZINSKI, Iria (Org.) **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. Trad. Leila Souza Mendes. São Leopoldo: Editora Unisinos. RS. 2003.
- CANCLINI, Nestor G. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. (Trad.) 4ª ed. São Paulo: EDUSP, 2003.
- CANDAU, Vera Maria (org). **Educação intercultural e Cotidiano Escolar**. Didática intercultural: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Diferenças Culturais, Cotidiano escolar e práticas Pedagógicas.** 2011. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/Candau.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/Candau.pdf). Acesso em 15 de abril.2015.

\_\_\_\_\_. **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, V.M.F. (org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1997, p. 237-50.

\_\_\_\_\_; LEITE, Miriam Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cad. Pesqui.** [online], vol.37, p.731-758, julho de 2006, n.132007ISSN 0100-1574.

\_\_\_\_\_; GABRIEL, Teresa Carmem et.al. **Cultura(s) e educação:** entre o crítico e o pós-crítico. 3ª. ed., Petrópolis: DP&A, 2005.

CASSIRER, Ernst. **Antropologia filosófica:** Ensaio sobre o homem. Introdução a uma filosofia da cultura humana. Trad. Vicente Felix de Queiroz. 2ª. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural.** Campinas: Papiрус, 1995.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Trad. Maria Manuella Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1988.

COLL, Agustí Nicolau. **Proposta para uma diversidade cultural intercultural na era da globalização.** 2ª ed. São Paulo: Instituto Pólis, 124 p. (Cadernos de Proposições para o Século XXI ,2). 2006.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU, V.M.F. (org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1997, p. 205-36.

\_\_\_\_\_ et al. **Culturas e educação:** entre o crítico e o pós-crítico; Carmen Teresa Gabriel. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura.** Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

EMMI, Marília Ferreira. **A oligarquia do Tocantins e o domínio dos Castanhais** (Coleção Igarapé). Belém: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/ NAEA/UFPA Ed. 1987

FARACO, Carlos A. **Linguagem & diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin/ Carlos Alberto Faraco.- São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FEATHERSTONE, M. **O Desmanche da cultura:** globalização, pós-modernismo e identidade. São Paulo: Studio Nobel, Sesc, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1910-1989. Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa Ed. totalmente revista e ampliada: Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FLEURY, Reinaldo Matias. **Educação intercultural.** Mediações necessárias. Reinaldo Matias Fleuri (org.) Rio de Janeiro: P&A. 2003.



FRANCO, Augusto de. **Democracia: um programa autodidático de aprendizagem - 2007-2012**. 2ª ed. revista e documentada. São Paulo: Augusto de Franco, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a liberdade**. Ed. 6ª, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 49º ed. São Paulo-2004.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1999.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editor, 1989.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferenças presentes na escola**. 1999. Disponível em: <[www.mulheresnegras.org/nilma](http://www.mulheresnegras.org/nilma)> acesso em 20 de mar. de 2015.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e historia**, trad. de Atílio Brunetta; Petrópolis: Vozes, 1995.

GUBRIUM, J.F. & HOLSTEIN, J.A **The New Language of Qualitative Method**. Nova York/Oxford: Oxford University Press. 1997

HADDAD, S.(org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. S. Trad.Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

HARTLEY, Dean. A agenda global de direitos humanos e a (im)possibilidade de um Estado ético. In: CIMADAMORE, Alberto; SIQUEIRA, Jorge (orgs.). **A pobreza do Estado: reconsiderando o papel do Estado na luta contra a pobreza global**. Buenos Aires: Consejo Latino americano de Ciências Sociales (CLACSO), 2006, p. 39-60.

HOLANDA, Sergio Buarque de. A Questão Multicultural. In: SOVIK, Liv (org). **Da Diáspora: Identidade e Mediações Culturais**. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Ed. UFMG; 2000.

\_\_\_\_\_. **Raízes do Brasil**/Sergio Buarque de Holanda, 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

JADÃO, Paulo Bosco Rodrigues. **História de Marabá**. Marabá: Editora Prefeitura de Marabá, 1984.

JUNIOR, Abdala Benjamin, **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outra misturas**. São Paulo: Boitempo, 2004.

KRAIDY, Marwan M. **Hybridity** or the cultural logic of Globalization. Philadelphia: Temple University Press, 2005.

KINOSHITA, D.L. **A Esquerda e os Judeus no Brasil**. Revista de política e a cultura da Fundação Astrogildo Pereira, São Paulo. Ano 1, nº 1 out-dez. 2000

LAGENEST, Barruel de. **Marabá: cidade do diamante e da castanha**. São Paulo: Editora Anhembi, 1958.

LAPLANE, Adriana Lia Frizzman; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul./set. 2010.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico** 16ª ed.- Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.2003.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. As teorias pedagógicas modernas revisitadas no debate contemporâneo na educação. In: .LIBANEO José Carlos; SANTOS Akiko (org) **Educação na era do conhecimento em rede e Transdisciplinaridade**. Campinas: Alinea, 2010.

\_\_\_\_\_; Oliveira, João Ferreira de; Toschi, Mirza Seaba: **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6º. Ed. São Paulo: Editora Cortez. 2008.

LIGORIO, Soares Maria. **Sincretismo afro-católico no Brasil**: lições de um povo em exílio. Revista de Estudos da religião, v.3.n 4 p.15-21, São Paulo, out 2006.

LIMA, Maria de Nazaré. **Escola Plural: a diversidade está na sala**: formação de professores/as em História e Cultura afro-brasileira e africana linguística. 3ª ed. São Paulo: Cortez/ Brasília: UNICEF, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias de currículo. In: \_\_\_\_\_; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011, p.19-161.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elisabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-34.

LOUREIRO. João de Jesus Paes. **Cultura Amazonica uma poética do imaginário**. Belém: CEJUP. 1995.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas; São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MARABÁ, Prefeitura Municipal. A História de uma parte da Amazonia da gente que nela vivia e da gente que a desbravou e dominou, fazendo-a emergir para a civilização. De 1892 até nossos dias. Ademir Braz. At. All. Marabá. 1984

MARABÁ, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação PME. **Plano Municipal de Educação- 2012-2021**. Marabá: PMB, 2012

\_\_\_\_\_. **Os múltiplos Olhares sobre os caminhos da aprendizagem.** Secretaria Municipal de Educação/Departamento de Ensino. 2º. ed. Marabá: PMB, 2008.

MARCONI, Eva; LAKATOS Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas 2003.

MATTOS, Maria Virgínia Bastos de. **História de Marabá.** Marabá: Grafil, 1996.

\_\_\_\_\_, Maria Virgínia Bastos de. **História de Marabá.** Maria Virginia Bastos de Mattos 2ª ed. Revisada e aumentada, Fundação Casa da Cultura de Maraná 2013.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico;** trad. Bebel Orofino Scharfer. São Paulo: Cortez, 1997

MELLO, Luiz G. **Antropologia cultural.** Petrópolis: Vozes, 1995.

MORAES, Almir Queiroz de - **Pelas Trilhas de Marabá.** Redação de José Silva Brandão. São Sebastião do Paraíso-MG: . Editora Chromo Arte, 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio B. A crise da teoria curricular crítica> In: VORRABER, Marista C. (Org). **O currículo nos limiães do contemporâneo.** 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.p.11-36

\_\_\_\_\_; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.** Ago. 2003, n. 23, p.156-168.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PENNA, Maura. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 89-112.

PERRENOUD, Phillipe. **Dez Novas Competências para ensinar.** Porto Alegre (Brasil), Ed. Artmed, 2000.

PETIT, Pière. **Chão de promessas:** elites políticas e transformações econômicas no estado do Pará pós-1964. Belém: Paka-Tatu, 2003.

QUEIROZ, Maria Ireide Andrade de. **Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e sua gestão Democrática na Educação.** 2007. disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em 29 de maio de 2015.

RIBEIRO, Darcy. **O povo Brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia de Letras, 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** 4ª ed.rev. Curitiba: Ibepx, 2010

SACRISTÁN, José Gimeno. A Construção do Discurso sobre a Diversidade e suas Práticas. In: ALCUDIA, Rosa et al. **Atenção à Diversidade.** Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 13-33.

- SANTIAGO, Mylena Cristina. **Educação intercultural**: desafio e possibilidades. Petropolis- RJ. Vozes. 2003.
- SANTOMÉ, J.T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T. (Org.). **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SANTOMÉ, Jurjo T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 14<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996 (Coleção primeiros passos; 110).
- SAVIANI, Demerval. A educação no centro do desenvolvimento econômico. In: BARROSO, Aloísio Sérgio; SOUZA, Renildo (orgs.). **Desenvolvimento**: ideias para um projeto nacional. São Paulo: Anita Garibaldi; Fundação Maurício Grabois, 2010, p. 247-264.
- SCHMINK, M; Wood, C.H. Contested frontiers in Amazônia. New York: Columbia University Press. 2012.
- SILVA, Idelma Santiago. Migração e cultura no sudeste do Pará - Marabá (1968-1988). 2006. 185 p. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. / Tomaz Tadeu da Silva (org). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 12<sup>a</sup> ed. Petropolis: Vozes, 2012.
- \_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Documento de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- \_\_\_\_\_. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz T. (org) **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995
- \_\_\_\_\_; THEODORO. Mario (orgs.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPa. 2008.
- TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, p.175, 1987.
- VALENTE, A. L. **Educação e diversidade cultural**: um desafio da atualidade. São Paulo: Moderna, 1999.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: \_\_\_\_\_. (org). **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998, p. 11-97.
- VISENTINI, Paulo Fagundes. **As relações internacionais da Ásia e da África** Petropolis: Vozes. 2007.

**ANEXOS**



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE GOIÁS -  
PUC/GOIÁS



## COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** DIVERSIDADE CULTURAL NAS MATRIZES CURRICULARES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: ESTUDO DE CASO DA CIDADE DE MARABÁ-PARÁ

**Pesquisador:** Sandriana Rodrigues da Silva

**Versão:** 5

**CAAE:** 37572814.6.0000.0037

**Instituição Proponente:** Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goias

### DADOS DO COMPROVANTE

**Número do Comprovante:** 094548/2014

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**Endereço:** Av. Universitária, N.º 1.069

**Bairro:** Setor Universitário

**CEP:** 74.605-010

**UF:** GO **Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3946-1512

**Fax:** (62)3946-1070

**E-mail:** cep@pucgoias.edu.br



FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa:  
DIVERSIDADE CULTURAL NAS MATRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
ESTUDO DE CASO DA CIDADE DE MARABÁ-PARÁ

2. Número de Participantes da Pesquisa:  
20

3. Área Temática:

4. Área do Conhecimento:  
Grande Área 7. Ciências Humanas

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

5. Nome:  
Sandriana Rodrigues da Silva

6. CPF:  
560.991.772-72

7. Endereço (Rua, n.º):  
DOIS MIL BELO HORIZONTE MARABA PARA 68503240

8. Nacionalidade:  
BRASILEIRO

9. Telefone:  
(94) 3324-3923

10. Outro Telefone:

11. Email:  
sandrianasilva@yahoo.com.br

12. Cargo:

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 26 / 06 / 2014

Sandriana Rodrigues da Silva  
Assinatura

**INSTITUIÇÃO PROPONENTE**

13. Nome:  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás -  
PUC/Goiás

14. CNPJ:  
01.587.609/0001-71

15. Unidade/Órgão:

16. Telefone:  
(62) 3946-1070

17. Outro Telefone:

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: Raquel A. M. M. Freitas CPF: 277 693 56172

Cargo/Função: Coordenadora do PPG Educação

Data: 26 / 06 / 2014

Prof.ª Dr.ª Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas  
Coordenadora do PPG Educação  
Raquel  
RE 3501 - PUC Assinatura PPG/PPGE

**PATROCINADOR PRINCIPAL**

Não se aplica.

## QUESTIONÁRIO SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL

O presente questionário se destina a professores na regência de sala de aula, o qual será aplicado na região de Marabá-Pa, como parte de uma pesquisa acadêmica da PUC-GO, conduzida pelos seguintes responsáveis:

**Sandriana Rodrigues da Silva**, mestrando em Educação no PPGE/PUC-GO

Contato: [sandrianasilva@pucgo.com.br](mailto:sandrianasilva@pucgo.com.br)

**Ilson Alves de Paiva**, professor doutor, orientador da pesquisa.

Contato: [ilap@usp.br](mailto:ilap@usp.br)

Você está sendo convidado para participar desta pesquisa, respondendo às seguintes questões sobre seu trabalho. Você aceita?

( ) Sim

( ) Não

Questões: (para responder às questões abertas, use as folhas em anexo)

01-Você conhece a lei 11. 645/08? ( ) sim ( ) não

01-O que você entende por diversidade cultural?

02-Qual a sua importância no espaço escolar?

01-É possível trabalhar a diversidade cultural na escola e no currículo? Em sua opinião, qual a melhor forma?

02-De que modo é realizado o trabalho didático-pedagógico para trabalhar a diversidade no conteúdo da sala de aula em sua escola?

03-Se há alguma ação na escola que desenvolva atividades que falam sobre a diversidade cultural, responda:

a. Qual frequência dessas atividades?

b. Por que motivo elas são realizadas?

c. Quais os objetivos delas?

d. Qual o resultado?

e. Há envolvimento de todos?

f. Em sua opinião, elas são importantes? Por quê?

04-Como você define "identidade"?

05-Qual a importância da identidade na diversidade cultural?



- 06-Diante dos fatores de migrações da presença e permanência de pessoas de outros estados em nosso município, é possível perceber na sala de aula essa diversidade cultural?
- 07-Ela causa problema? Quais?
- 08-Você já recebeu em sua formação inicial e continuada alguma orientação pedagógica sobre a diversidade cultural? Como?
- 09-Diante dos estudos das teorias pedagógicas é possível a temática Diversidade Cultural ser potencializadora do ensino-aprendizagem? Como? Cite exemplos.
- 10-O plano de curso da escola contempla a diversidade cultural? Como?
- 11-Quais as experiências (projetos, programa, diretrizes) desenvolvidas pela Secretaria de Educação que vem desenvolvendo na escola no que diz respeito a diversidade cultural e a lei 11. 645/08?
- 12-Quer comentar mais alguma coisa?



**PONTÍFICIA UNIVERSIDADE CATOLICA DE GOIÁS**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO CURSO DE**  
**MESTRADO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título DIVERSIDADE CULTURAL NAS MATRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDO DE CASO DA CIDADE DE MARABÁ-PARÁ. Meu nome é Sandriana Rodrigues da Silva, sou a pesquisadora responsável, mestranda em Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do(a) Pesquisador (a) responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Sandriana Rodrigues da Silva, ou orientador (a) da pesquisa Professor Drº Wilsom Alves de Paiva, no telefone (62) 35053372, ou através do e-mail sandrianasilva@yahoo.com.br. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, telefone: (62) 3946-1512. O projeto se compromete com aquilo que rege a Resolução 466/2012, Art. IV, alíneas a, b, c, d, e, f, g, h, i, e também segue a diretriz IV.1.

A pesquisa tem como Objetivos Analisar a diversidade cultural no currículo do ensino fundamental na cidade de atificarabá/Pa, buscando compreender a valorização das culturas na sala de aula. A motivação justificativa para esta pesquisa é que a nossa investigação tentará entender as matrizes curriculares e os caminhos percorridos na educação Básica, focalizando a perspectiva da Diversidade Cultural. Isso significa, dentre outra compreender as relações em um mundo marcado por diferenças, desigualdades, diversidades sócio-culturais, exclusões de identidades culturais embates

étnicos, mais do que nunca é preciso analisar o currículo e conseqüentemente professor nesse processo.

Diante do exposto, como profissional da educação, pude perceber a necessidade de discutir sobre Diversidade Cultural nas matrizes curriculares da Educação Básica: estudo de caso da cidade de Marabá-Pará, pois estas questões ainda são tímidas nas discussões e transmissão de conhecimento, dos métodos e técnicas empregadas no ensino, e dos resultados obtidos através dos mesmos procurando averiguar os currículos, os conhecimentos, as instituições, os alunos e os professores. A pesquisa será desenvolvida levando-se em conta os seguintes procedimentos:

- pesquisa documental visando levantar as ações que estão sendo realizada para o cumprimento da lei nº 11. 645/08. As fontes para a coleta de dados será uma Escola da Rede Municipal de Ensino;
- aplicação de questionário a 15(quinze) professores que irão responder de forma manuscrita à 12 (doze) perguntas, com intuito de investigar que concepções os mesmos tem sobre diversidade cultural
- observação do cotidiano da escola com o propósito de investigar como a diversidade cultural é compreendida e trabalhada.

Como etapa inicial, esclarecimentos acerca da pesquisa serão feitos por parte da pesquisadora, para que possíveis dúvidas sejam esclarecidas, bem como procedimentos a serem utilizados. Após a etapa inicial de esclarecimento, será apresentado a você o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que seja lido e compreendido, antes da concessão. A eticidade da pesquisa será assegurada a você, bem como a sua dignidade e autonomia, e a decisão de participação ou não na pesquisa será respeitada, conforme Resolução 466/2012 diretriz III.1, letras a, m, n, o, p.

Serão apresentados resultados parciais da pesquisa no curso da mesma, e em qualquer etapa ou momento, você poderá retirar seu consentimento e não mais participar.

O questionário a ser preenchido é concernente ao perfil dos docentes do município de Marabá. As questões são relacionadas a diversidade cultural, o espaço escolar, a lei 11,645/08, As ações que a escola desenvolve sobre diversidade cultural. São 12 questões semiestruturadas, e o questionário a ser respondido. Os benefícios esperado pela pesquisa e com a sua participação é o fortalecimento de identidade e na valorização de seu espaço cultural. Possível reformulação do projeto político pedagógico da escola, no que diz respeito à diversidade cultural, análise crítica do currículo do município e construção de um currículo participativo, a possibilidade construção de revisão das

práticas pedagógicas cujo embasamento está ligado ao respeito e a diversidade vivenciadas e novas formas de lidar com o diverso no espaço escolar.

A coleta de dados bem como as entrevistas, e, materiais significativos para pesquisa terá a duração de três meses (20 de março 2015 a abril de 2015); aos sujeitos a entrevista será marcado um horário favorável para realizar-se, podendo ou não se estender a mais um encontro; os participantes da pesquisa irão autorizar ou não sua identidade para publicação do resultado final (dissertação), podendo ser trocados por números, letras ou por um nome fictício; também será utilizado tratamento de imagens e de vídeos, caso o participante não queira ser identificado nestas categorias; os dados registros (quais sejam, gravações de áudio e vídeo, registros escritos, fotos) serão arquivados junto à pesquisadora e a orientadora desta pesquisa e utilizados nas análises, não incorrendo na exposição pública.

Os resultados da pesquisa serão comunicados às autoridades competentes e órgãos legitimados para que possam vir a contribuir para a melhoria de vida de uma coletividade, contudo preservando a imagem do participante da pesquisa, assegurando que o mesmo não seja estigmatizado e que receba a assistência devida em todo o processo de pesquisa, caso seja necessário.

A presente pesquisa traz o mínimo de risco ao participante. O risco possível é um certo desconforto ou constrangimento por se tratar de exposição de dados pessoais e cultural ou social pela dificuldade de expor ao falar sobre o tema, por ter vivenciado determinadas atitudes preconceituosas, pois em algum momento você poderá expor sua metodologia de trabalho, e concepções de mundo, que estão ligados a seus valores pessoais e culturais. Por isso, será respeitado o tempo necessário que você participante necessita para responder as questões, e a pesquisadora não estará presente no ato do preenchimento do questionário para que o risco de constrangimento seja minimizado. Caso você se sinta lesado de alguma forma em participar da pesquisa, fica garantida a assistência integral e gratuita por danos diretos ou indiretos, imediatos ou tardios, advindos desta participação. Não cabe ressarcimento na presente pesquisa, uma vez que o participante não terá qualquer tipo de gasto ou prejuízo. Caso o participante sinta-se prejudicado de alguma forma ao participar deste estudo, poderá requerer indenização em termos legais, e eu enquanto pesquisadora, fico passível de decisão judicial. A pesquisa as análises dos dados será utilizado na produção de uma dissertação, bem como a comunicação destes resultados em eventos científicos.

A Resolução 466/2012 diretriz VII – DO SISTEMA CEP/CONEP é *integrado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP/CNS/MS do Conselho Nacional de*

*Saúde e pelos Comitês de Ética em Pesquisa – CEP - comendo um sistema que utiliza mecanismos, ferramentas e instrumentos próprios de inter-relação, num trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil, de forma coordenada e descentralizada por meio de um processo de acreditação. Por fim, registra-se que o projeto se compromete com aquilo que rege a 466/12.*

Eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, discuti com a Profª. Sandriana Rodrigues da Silva sobre a minha decisão em participar deste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento hospitalar quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu entendimento neste Serviço. Autorizo a comunicação dos resultados da análise dos dados na produção de uma dissertação, bem como a comunicação destes resultados em eventos científicos.

Goiânia, \_\_\_\_, de \_\_\_\_\_, de 2015.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura do participante Data

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura do responsável pelo estudo Data

1. MÊS DE ABRIL DE 2015
2. 01/04/ 2015
3. Apresentação e característica da escola: Apresentação da pesquisadora na
4. escola e conversa com a diretora sobre projeto e o estudo que seria
5. desenvolvido durante os três meses. Depois da apresentação informei a
6. diretora que a mesma precisava emitir um documento em que aceitava o
7. desenvolvimento da pesquisa na instituição entreguei um modelo de como
8. seria o documento.
9. 02/04/2015
10. Ao chegar na escola a diretoria entregou-me o documento solicitado e como de
11. praxe apresento-me para a equipe pedagógica, técnicos administrativos, apoio
12. e professores. Em seguida solicitei a coordenadora pedagógica o Projeto
13. Político Pedagógico, a mesma me comunicou que o documento estava em fase
14. de construção e que faltava concluí-lo. Na escola esta com dificuldade em
15. reunir os professores e a equipe pedagógica para concluí-lo. Logo solicitei o
16. Plano de ação da Escola a mesma me entregou o documento para copia-lo e
17. devolver no dia seguinte.
18. 03/04/2015
19. Cheguei na escola às 7:30, horário em que se inicia as atividades da escola.
20. Observei que no uniforme dos alunos estava escrito a seguinte frase o slogan
21. "Educar para a cidadania multicultural" Perguntei á alguns alunos que
22. estavam no Pátio da escola Por que no uniforme da escola estava escrito
23. "Educar para Cidadania multicultural tive a seguinte respostas: "educar para
24. cultura da Marabá" Não sei Nada essa frase em nossas camisas por que
25. somos a diferença e a escola é a melhor, tem o melhor ensino. Durante o
26. recreio observei que o uniforme possuía outra frase em que dizia "SOMOS A
27. DIFERENÇA. Então percebi que os alunos possuem dois tipos de uniforme
28. (camiseta escolar) e com slogan diferente. Observei que durante o recreio os
29. alunos forma pequenos grupos, incrível como as característica física, cor são
30. bem familiarizados. Retorno das turmas para a sala de aula.
31. 06/04/2015
32. Foi a minha atenção foi para portaria da escola. O que chamou minha
33. atenção foi a diretora no portão controlando a entrada dos alunos. Apenas
34. alunos com uniforme entraria na escola. Cada uniforme, sem ele não assiste
35. aula, a tolerância de atraso e de 10 minutos Encerrada a chegada dos alunos,
36. a atenção foi para o aspecto físico da escola. percebi um ambiente apático,
37. sem vida, sem murais, alguns trabalhos sobre leitura colado nas paredes. A
38. escola esta passando obras para ampliar o numero de salas de aula e também
39. a construção da quadra de esportes bem como o espaço para as aulas de
40. educação física.
41. 07/04/2015
42. Sala do 6º ano aula de matemática. Característica da turma: 32 alunos sendo
43. 25 meninas e 7 meninos. Entrei na sala e me apresentei disse que assistiria
44. aula de matemática na turma. Alunos atentos ao professor que escreve no
45. quadro. Professor conclui a escrita e pede aos alunos que respondam a
46. atividade até a hora do recreio. Logo os alunos começaram conversar e a fazer
47. bastante barulho, o professor em sua mesa pede apenas para que os mesmo
48. façam silêncio. "EI TURMA, CEGA DE BARULHO E FAÇAM O EXERCÍCIO"
49. por fim a aula continua normalmente com muito barulho. Saída para o recreio, a
50. turma retorna e continua o mesmo exercício até o final da aula.

51. 08/04/2015

52. A escola celebrou o dia da família na escola. Discutiu a temática Educação e Família com os pais e responsáveis a palestra ministrado por um líder religioso pastor de uma igreja da comunidade. Depois da palestra a escola apresentou a Bandeira da escola símbolo da escola com o slogan "SOMOS A DIFERENÇA". As atividades oferecidas na escola para a comunidade estavam voltadas também para oficinas, apresentação de monólogo pelos alunos e uma caminhada pelo bairro e no final da manhã um almoço para os pais e alunos. Observei que não houve a participação de todos os pais de alunos na escola, em minha conferência apenas 15 pais estavam presente. Na verdade o dia da família na escola contou mesmo apenas com a presença dos alunos e professores.

63. 09/04/2015

64. Aula de História com a turma do 5º ano. Entrei me apresentei a turma disse que acompanharia a aula, pois sou professora estagiária. Caracterização da turma: 37 alunos, sendo 24 meninas e 13 meninos. A aula inicia com a professora entregando o livro de História para os alunos. Abram o livro na página 81, Unidade I, A diversidade do mundo Américo. Façam a leitura depois copiem o questionário no caderno respondam e me entreguem. Assim foi a aula, com muito barulho e interrupções por causa dos constantes comentários. Aluno: "seu piolho de porquinho" e alunos: "rebate seu dúbil mental". Percebi que alguns alunos tem dificuldade de concentração. O professor levanta e acalma a turma dizendo: "Ei turma quem não terminar não vai para o recreio".

75. 10/04/2015

76. Ao chegar na escola me deparei com uma situação inusitada. Uma mãe de um aluno estava na turma do 7º segmento, brigando em um tom violento dizendo aos alunos: "Vocês não se atrevem a bater na minha filha, se não arrependo a cara de vocês, pego a gangue de vocês e dou um jeito. Se o conselho tutelar for na minha casa ou eu tiver que ir a uma delegacia. Eu vou mais dou um jeito na minha filha e em vocês". A mãe saiu da sala a professora continuou a aula como se nada estivesse acontecido. Observei que os pais estão tentando resolver a violência com violência e que o professor ignorou a situação continuando sua aula.

85. 13/04/2015

86. Turma do 9º ano. Caracterização da turma: 34 alunos sendo 21 meninas e 13 meninos. Aula de Inglês, a professora copia o texto, depois escreve várias perguntas e solicita aos alunos que respondam e a entreguem no final da aula. Copiem tudo, pois vou recolher no final da aula, darei nota, vai contar com a média final. Os alunos passam a aula inteira envolvidos com a atividade. Logo a campainha toca para a troca de professores e os alunos não conseguem concluir a atividade a professora resolve deixar para próxima aula. Tudo bem, me tragam respondido na próxima aula.

94. 14/04/2015

95. Observação hora do recreio. As turmas do primeiro segmentos vão para o recreio primeiro que enfileirados, com as professoras acompanhando. A duração do recreio é de 15 minutos, nesses minutos os alunos correm, brincam, pulam e gritam em toda a escola. Logo vem a turma do segundo segmento todos em pequenos grupos, outros soltos, outros já brigando. Percebi que fazem da escola um lugar de encontro, pois falam sobre roupas, cabelos e novelas. Aluna T: "Pintei minhas de azul em meus cabelos, acabei muito fãcil". Aluno R: "Nossa você gosta mesmo e de chamar a atenção aqui na escola".

104. 16/04/2015

105. Aluna de Estudo Geografia do 8º ano. Caracterização da turma: a turma

106. □ composta por 34 alunos, sendo 19 meninas e 15 meninos. A  
107. professora inicia a aula distribuindo livros para os alunos e di□□uem  
108. n□o recebeu forme grupos com seus colegas, abram na pagina 55,  
109. Unidade II O Antigo Regime. Iremos fa□er a leitura compartilhada□ A  
110. leitura se inicia com varias interrup□oes por causa de c□ingamentos.  
111. Aluno □: □Seu porra, para de me□er nas min□as coisas□ Aluno □: □Esse  
112. viado riscou meu livro□ Aluno U: Seu macaco pare de me c□utar□. E  
113. alguns alunos □ue passeiam pelos corredores da escola, sem participar  
114. da leitura. Observei □ue a turma □ muito indisciplina, o □ue dificulta a  
115. aprendi□agem.  
116. 17/04/2015.....
117. Aula de Artes turma 7° ano. Característica da turma: 35 alunos, sendo  
118. 22 meninas e 13 meninos. Entrei na sala me apresentei. A professora  
119. inicia a alua falando Arte Barroca e come□a a escrever no □uadro.  
120. Alunos escrevem e o barul□o e conversa s□o constantes, alunos  
121. brigam, c□ingam, cantam. A professora pergunta □ue concluiu a escrita,  
122. pois precisava terminar para continuar escrevendo. Estou sabendo de  
123. uma tal gangue fora da escola. Ol□em parem de brigar e com esse  
124. negocio de Gangue. Logo no recreio a professora me relata □ue □Essa  
125. turma inventou uma tal gangue e vivem se pegando□. Agora al□m de  
126. dar aula, ten□o □ue apartar brigas, e conflitos todos os dias□  
127. 20/04/2015
128. Observa□□o aula de Portugu□s do 6° ano. Estudo dos verbos e  
129. aplica□□o de prova. Observei □ue os alunos estavam calmos e  
130. preocupados com a prova. A prova organi□ava a turma e c□ama  
131. aten□□o da□ueles □ue n□o tin□am estudado ou participado das aulas  
132. anteriores. □Vou dei□ar voc□s reprovado , para aprenderem a me  
133. respeitar e estudaram □uando mando. N□o darei c□ance a ningu□m□  
134. 21/04/2015
135. N□o □ouve aula devido ao feriado  
136. 22/04/2015
137. Reuni□□o de pais. A reuni□□o teve inicio em todas as turmas as 7:30, teve  
138. como pauta: Uniforme escolar, pend□ncias de documentos,  
139. transfer□ncia de alunos, indisciplinas e mudan□as de professores.  
140. 23/04/2015
141. Aula de geografia turma do 5 segmento. A professora iniciou a aula  
142. falando sobre a reuni□□o de pais em □ue foi fri□ado a □uest□□o da  
143. indisciplina. □A partir de □o□e penso □ue muita coisa vai mudar, ou  
144. muda ou voc□s n□o aprendem, voc□s decidem , pois n□o vou ficar a  
145. min□a aula c□amando a aten□□o de □uem n□o □uer nada. Estou a□ui  
146. para vender min□a aula, sou funcionaria publica cumpro o meu □or□rio□  
147. Depois a professora prossegue a aula .  
148. 24/04/2015
149. Fui a escola, mas n□o □ouve aula, devido a convoca□□o dos  
150. professores para uma plen□ria □ue iria acontecer na C□mara Municipal  
151. para discutirem o plano de cargos e carreira do Munic□pio.  
152. 27/04/2015
153. Aula de Educa□□o f□sica. Durante as observa□□es das aulas de  
154. educa□□o f□sica do 6° ao 9° ano, as mesma acontecem ao lado da  
155. escola em um terreno va□io cedido por um morado do Bairro. Primeira  
156. 6° ano inicia sua aula as 7:45 e termina as 8:45. Depois vem a turma do  
157. 7° ano inicia a aula □s 9:00 □s 9:45, Logo vem a turma do 5° ano a aula  
158. tem inicio 10:10 com termino as 10:55 e a turma do 9° ano em suas  
159. aulas entre 11: 00 □s 11:45. Observei □ue as turmas tem animo e  
160. disponibilidades para as aulas, pois o professora divide a turma do v□lei



161. e da Queimada. E fica observando a turma de longe. O que chamou a  
162. minha atenção foi que durante as minhas observa es não teve brigas,  
163. c ingamentos.  
164. 28/04/2015
165. Ao chegar na escola observei que a professora levava um grupo de  
166. alunos para a secretaria, fui at a secretaria e observei o relato da  
167. professora relatou para a diretora que os alunos estavam com um  
168. canivete. A aluna A feriu o aluno B com um canivete, a situa o volta a  
169. ficar desconfortável dessa forma, agora são irão assistir minha aula  
170. depois que conversamos com os pais de vocês. A diretora libera os  
171. alunos para irem para casa e são poderão continuam na escola com a  
172. vinda dos pais para uma conversa e para assinar o livro de  
173. advertência.  
174. 29/04/2015.
175. Ao chegar na escola, pedi informa es sobre o caso canivete. E  
176. segundo a diretora nenhum pai  via comparecido e que os alunos não  
177. vieram a aula. Vou aguardar, caso os pais não venham vou acionar o  
178. conselho tutelar. Observa o do movimento dos alunos nos  
179. corredores. De observei que muitos brincam ficam entrando e saído da  
180. sala, não conseguem ficar quietos ou participar das atividades em sala.  
181. Pude também observar que os professores estavam nas salas.  
182. 30/04/2015
183. Cheguei na escola e estava fechada. Não houve aula.  
184. M s de MAIO
185. 04/05/2015
186. Em conversa com a professora da sala de leitura ela fala sobre as  
187. constante brigas e indisciplinas que estão acontecendo na escola.    
188. Algumas turmas inventaram forma gangue e vivem se pegando. Agora  
189. os professores além de dar aula tem que apartar brigas. Agora    
190. conflitos todos os dias.    
191. 05/05/2015
192. Turma do 1 o ano do 2 o ciclo. Característica da turma: 25 alunos sendo  
193. 14 meninas e 11 meninos. A professora inicia a aula com um texto que  
194. conta a história de crianças que trabalham e depois discute analisa a  
195. história com os alunos: Pontos da discussão: trabalho infantil, crianças  
196. abandonadas e fora da escola. Drogas e vicio. A professora diz  
197. quantas crianças estão ali perdendo sua infância. A professora se  
198. ausenta da sala em um tempo de 15 minutos, nesse período os alunos  
199. comem a c ingar, um ao outro gritar e correr nos corredores da  
200. escola. Ela retorna e começa a escrever um exercício de leitura no  
201. quadro. Observei que a professora ignora a indisciplina da turma.  
202. 06/05/2015
203. Em conversa com a diretora sobre o PPP da escola a mesma reforça  
204. que ainda não foi possível conclui-lo e que ainda não podia libera-lo  
205. para minha pesquisa a não ser depois de concluido.  
206. 09/05/2015
207. Turma do 1 o ano do 1 o ciclo. Característica da turma: 25 alunos, sendo  
208. 11 meninas e 14 meninos. A professora inicia a aula com a leitura do  
209. texto dona baratinha do livro didático, depois a professora escreve  
210. algumas silabas e solicita aos alunos que leiam e escrevam no caderno  
211. com letra de forma. Observei que a turma   bem tranquila e que a  
212. professora utiliza o livro didático.  
213. 10/05/2015
214. Observa o da turma do 2 o ciclo do 4 o ano. Característica da turma: 33  
215. alunos, sendo 14 meninos e 19 meninas. A professora inicia a aula com

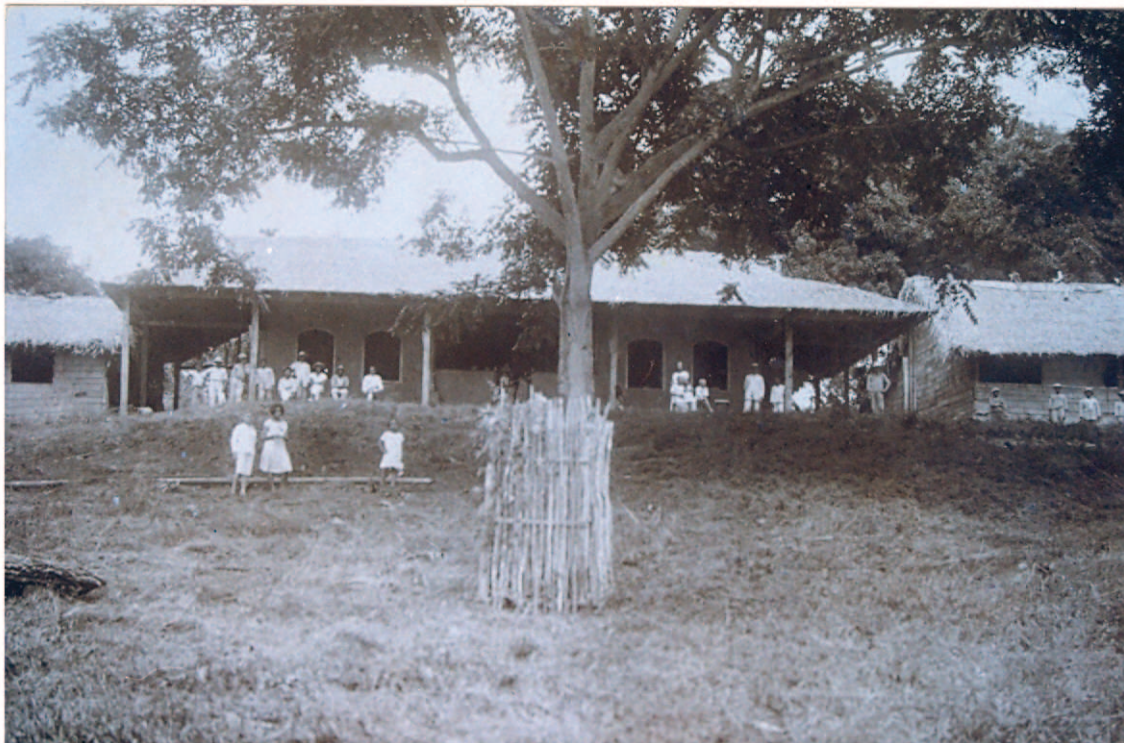
216. atividades para responder problemas com a multiplicação. Ela escreve  
217. no quadro e ao terminar solicita aos alunos que andem rápido, pois  
218. ainda tem outros problemas para copiar. Copiem rápido ainda tem  
219. muito problemas para copiar e ainda temos a atividades de ciências.  
220. Os alunos reclamam. Aluno P: professora não dou conta de escrever  
221. rápido não. Aluno L: Meu lápis vive só quebrando a ponta, vou escreve  
222. devagar tá professora. Em alguns momentos os alunos começa uma  
223. discussão entre os alunos. Aluno M: Professora o l me chamou de  
224. preguiçosa eu não sou preguiçosa só não quero copiar. A professora  
225. fala: Parem de brigar e continue e escrever. Observei que situações  
226. de indisciplina e diferença de ritmos de aprendizagem e ignorado pelo  
227. professor  
228. 11/05/2015
229. Observação do recreio. Percebe-se que a escola é um lugar de  
230. encontro, pois os alunos interagem brincando, brigando. Os risos,  
231. desacordos e acordos. Cada alunos que esta em movimento é uma  
232. identidade que vai se constituindo do portão da escola para a sala de  
233. aula bem como para o recreio no pátio da escola. Observei que a escola  
234. possui uma diversidade singular entre seus alunos que esta está se  
235. constituindo todos os dias, existe um ausência da valorização e  
236. potencialização disso no seu cotidiano que ao invés dessa diversidade  
237. ser boa ela se torna um problema. A escola ver os conflitos como  
238. problema e não como resultado da diversidade presente.  
239. 12/05/2015
240. Sem aula na escola  
241. 13/05/2015
242. A escola esta aplicando provas para todas as turmas para todas as  
243. turmas do 2º segmento. Aula apenas para as turmas do 1º segmento.  
244. Observação aula de educação física. Para a turma do 2º ciclo do 4º ano.  
245. Caracterização da turma. 18 meninas e 10 meninos, total 28 alunos. A  
246. professora faz atividades com corda e bambolê. Com os alunos a aula  
247. tem a duração de 45 minutos. Observei que o material da aula não é  
248. suficiente para todos os alunos  
249. 16/05/2015
250. Aplicação de provas para todas as turmas do segundo segmento e  
251. planejamento dos professores do 1º segmento  
252. 17/05/2015
253. Avaliação da prova ANA as turmas do 1º ciclo aos 2º e 3 anos e prova  
254. para o 2º ciclo aos 4 e 5º anos.  
255. 18/05/2015
256. Aula normal para todas as turmas.  
257. 19/05/2015
258. Aula na escola apenas para o 2º segmento. Observação aula de Artes  
259. do 9º ano, estudo sobre o impressionismo. A professora solicita aos  
260. alunos que escrevam o texto do quadro no caderno. UM aluno reclama:  
261. Professora esse texto é muito longo e chato. A professora responde:  
262. Copie então que chato e ficar de recuperação em artes. E a aula  
263. continua. Observei que a professora utiliza de texto para trabalhar a  
264. atividade.  
265. 20/05/2015
266. Observação aula de biologia turma do 7º ano. A professora entrega  
267. pede aos alunos que abram o livro na pagina 99. E pede aos alunos que  
268. leiam o texto e respondam o questionário. Observei que o livro didático  
269. é o guia das aulas, falta um dialogo entre professor e aluno sobre o que  
270. esta sendo ensinado naquele momento.

271. 23/05/2015
272. Visita a Secretaria Municipal de Educação em busca do Plano Municipal
273. de Educação. Dirigi-me ao departamento de Ensino e fui recebida pela
274. Professora Floripes apresentei-me disse o motivo de esta na SEMED e
275. logo então gentilmente me cedeu uma cópia do documento que logo
276. iniciei sua análise.
277. 25/05/2015
278. Observação aula de História da turma do 9º ano. Correção do exercício
279. da aula anterior com tema: O mundo dividido e globalizado. Durante a
280. atividade alguns alunos ficavam no celular observando imagens e logo
281. um aluno disse: Olha essa aqui bem branquinha e continuam a
282. conversar sem participar da atividade. Observei que alguns alunos não
283. prestam a atenção na aula, estão o tempo todo dispersos.
284. 26/05/2015
285. Turma do 2º ciclo 4º ano Aula de Ciências. O professor solicitou aos
286. alunos que abrissem o livro na lição anterior e copiassem o exercício
287. em uma folha avulsa e entregassem antes da saída. E que não
288. entregassem ficariam sem nota. Abram o livro da lição anterior, façam
289. o questionário e me entreguem no final da aula e quem não me entregar
290. ficará sem nota. Observei que o livro é o material utilizado pelo
291. professor para nortear a aprendizagem dos alunos.
292. 27/05/2015
293. Turma do 1º ciclo do 3º ano. A turma sai da sala para fazer aula de
294. educação física no pátio da escola. Enquanto isso o professor regente
295. faz planejamento, lança conceitos dos alunos no diário. Depois de 45
296. minutos os alunos retornam para sala se preparando para o recreio. Em
297. fila todos vão a cantina para receber seu lanche, sentam na mesa para
298. comer, depois disso correm a escola inteira, gritam brigam, conversam
299. em grupos de identificação. Observei que em meio a conflitos e
300. desarmonia os grupos de alunos tem nas atitudes de diálogos uma forma
301. de ser esta no espaço da escola. Outro momento da escola é a saída
302. também há preocupação de informar que poderiam ajudar na construção dos
303. conhecimentos dos alunos.
304. 30/05/2015
305. O chegar na escola percebi que a turma do 1º ano do 2º ciclo fazia
306. muito barulho. Fui até a sala pedi licença a professora. Como percebi
307. que a mesma era uma professora substituta, então apresentei-me e
308. disse o motivo pelo qual estava na escola. Ela disse: você pode ficar,
309. mas essa turma parece ser difícil, já se mostraram indisciplinados.
310. Confesso que sinto que a professora não gostou de minha presença,
311. mesmo dentro de mim insistir em ficar. A professora inicia a aula lendo
312. uma história, na verdade tentando ler a história que no final não
313. conseguiu ler e eu também não entendi o que lia por causa do barulho.
314. Então ela desisti solicita aos alunos que abram o caderno e copiem o
315. exercício que iria escrever no quadro. Texto: AS BORBOLETAS. Os
316. alunos em meio a gritaria correndo e empurrando vão escrevendo sem
317. qualquer conexão com o que estava escrevendo. Logo ela anda pela sala
318. dizendo: QUEM NÃO SABE AINDA LER E ESCREVER POR FAVOR
319. PEÇA AJUDA. Observei que a professora não tinha domínio de turma,
320. não interagia com seus alunos. Sua aula estava voltada para a
321. utilização do escrever e copiar dos alunos.
322. 01/06/2015
323. Observação aula de religião. Turma do 2º ciclo do 2º ano.
324. Característica da turma 35 alunos, sendo 17 meninos e 12 meninas. O
325. professor lia um texto sobre a importância da amizade. Depois escreveu

326. todo o texto no quadro. A aula teve a duração de 45 minutos, tempo  
327. este que os alunos levaram para escrever o texto.  
328. 02/06/2015  
329. Planejamento dos professores do 1º segmento (1º e 2º ciclo) chamado  
330. P (hora pedagógica). Todos os professores receberam um texto  
331. (conforme as turmas) que será trabalhado nas turmas. Os professores  
332. são divididos por ciclos receberam o poema Cidadezinha qual quer de  
333. Carlos Drummond de Andrade. A coordenadora Pedagógica pediu que  
334. todos fossem lendo. E pediu que refletissem sobre o poema e como  
335. poderia ser trabalhada a leitura e a interdisciplinaridade. Os professores  
336. responderam que poderiam ser relacionado aos estudos de Geografia e  
337. História. Já que fala de lugar e pessoas, refletir sobre o bairro que os  
338. alunos moram. Observei que falar do lugar e dos sujeitos e  
339. especificidades das disciplinas de geografia e História.  
340. 03/06/2015  
341. Neste dia entreguei o questionário de pesquisa aos professores que  
342. estavam na escola. Entreguei o questionário e marquei uma data para  
343. devolutiva. Sendo que todos me devolveriam dia 10 do corrente mês.  
344. 04/06/2015  
345. Neste dia retornei a escola para verificar a disponibilidade do PPP. E  
346. mesmo sem a sua conclusão por parte da equipe pedagógica a diretora  
347. liberou uma cópia. Então juntamente com o Plano de ação iniciei a sua  
348. análise.  
349. 05/06/2015  
350. Observação do cotidiano escolar e entrega do questionário para os  
351. professores que faltavam receber. Mesmo com data marcada para  
352. devolutiva alguns professores não fizeram a devolutiva.  
353. 06/06/2015  
354. Entrega do questionário aos professores que  
355. 08/06/2015  
356. Pesquisa de campo e recolhimento do questionário. A professora de  
357. língua portuguesa em conversa informal me relatou o seguinte: Estou  
358. na escola a 3 anos e nenhuma ação foi desenvolvida na escola que  
359. falasse sobre diversidade cultural ou está lei 11.645 de 2008. Este ano  
360. estou trabalhando com meus alunos sobre identidade minha língua  
361. um projeto em falô sobre Marabá e sua diversas linguagem regionais e  
362. como meus alunos se identificam nessas varias formas de falar.  
363. Convidei repentistas poetas, marabaenses para vir a escola e foi  
364. maravilhoso os alunos amaram. Próxima atividade quero leva-los para  
365. assistirem uma sessão na câmara para observarem como a linguagem  
366. se dá de varias formas e locais e se entrelaçam com a gramática oficial.  
367. 09/06/2015  
368. Em conversa informal com o professor de informática. Ele reclamou do  
369. tamanho do questionário e da dificuldade que teve para responde-lo: O  
370. tempo decorrido na escola e um questionário desse tamanho  
371. desanima. O mesmo relatou que: Trabalhar com a temática e muito  
372. complicado o sujeito não quer falar de religião dos homossexuais por  
373. que é um tabu. A questão é difícil quando me dá com valores pessoais,  
374. aqui na escola ninguém está preparado para lidar com este tema, nunca  
375. tivemos orientações, formações.  
376. 10/06/2015  
377. A professora da sala de leitura ao devolver o questionário fez alguma  
378. pontuação sobre a temática. Já vi professores não se envolverem com  
379. questões sobre a cultura negra, percebi muito preconceito. A resistência  
380. é muito grande. Sobre a lei conversei em outra escola.

381. 11/06/2015
382. Ao chegar na escola direcionei-me para a secretaria, conversei com a
383. secretaria se poderia verificar o regimento da escola. E a informou
384. que tive que o mesmo estava tambem sendo elaborado. Entao procurei
385. a diretora da escola e conversamos sobre O PPP da escola, disse a
386. mesma que para a minha pesquisa o documento era de fundamental
387. importancia. Entao ela disse que ia pedir para a coordenadora liberar
388. um copia em pendraive. Neste caso observei que a escola tem
389. demorado na conclusao do PPP, e que isso pode ser um problema que
390. venha prejudicar os trabalhos da escola.
391. 12/06/2015
392. Observacao da escola. Reuniao de planejamento para os Preparativos
393. para a festa junina da escola. Segundo a diretora apenas os
394. professores das turmas do segundo segmento seriam responsavel
395. organizacao da festa. O outro segmento iam fazer pequenas
396. apresentacoes. Devolutiva do questionario dos professores
397. pesquisados.
398. 13/06/2105
399. A escola esta aplicando provas para todas as turmas todas as turmas
400. do 2o segmento. Nesse dia os alunos sao liberados mais cedo. E os
401. Professores do 1o segmentos estao ausente da escola, pois
402. encontravam-se na formacao da semed.
403. 15/06/2015
404. Aplicacao de provas para o apenas para as turmas do 2o segmento.
405. Preparativos para a festa junina.
406. 17/06/2015
407. Aula apenas para as turmas do 2o segmento. Preparativos para a festa
408. junina.
409. 18/06/2015
410. Aplicacao de provas para o 1o segmento os todos os ciclos (1o e 2o
411. ciclos) Preparativos para a festa junina
412. 19/06/2105
413. Aplicacao de provas para o 1o segmento os todos os ciclos (1o e 2o
414. ciclos) Preparativos para a festa junina
415. 20/06/2015
416. Festa junina da escola com a tematica "VIVA SMO OAO" para todos os
417. segmentos da escola.
418. 23/06/2015
419. Recuperaao e reforao para as turmas as turmas
420. 24/06/2015
421. Recuperaao e reforao para as turmas as turmas
422. 25/06/2015
423. Recuperaao e reforao para as turmas as turmas
424. 26/06/2015
425. Recuperaao e reforao para as turmas as turmas
426. 27/06/2015
427. Recuperaao e reforao para as turmas as turmas
428. 29/06/2015
429. Reuniao de pais e entrega dos boletins encerramento do semestre

ALGUMAS IMAGENS SOBRE O MUNICÍPIO DE MARABÁ



Burgo do Itacaiunas primeiros anos de Marabá. Acervo fotográfico da Casa da Cultura.



Trabalhadores para os Castanhais. Acervo fotográfico Casa da Cultura de Marabá



Porto de Marabá. Acervo fotográfico da Casa da Cultura

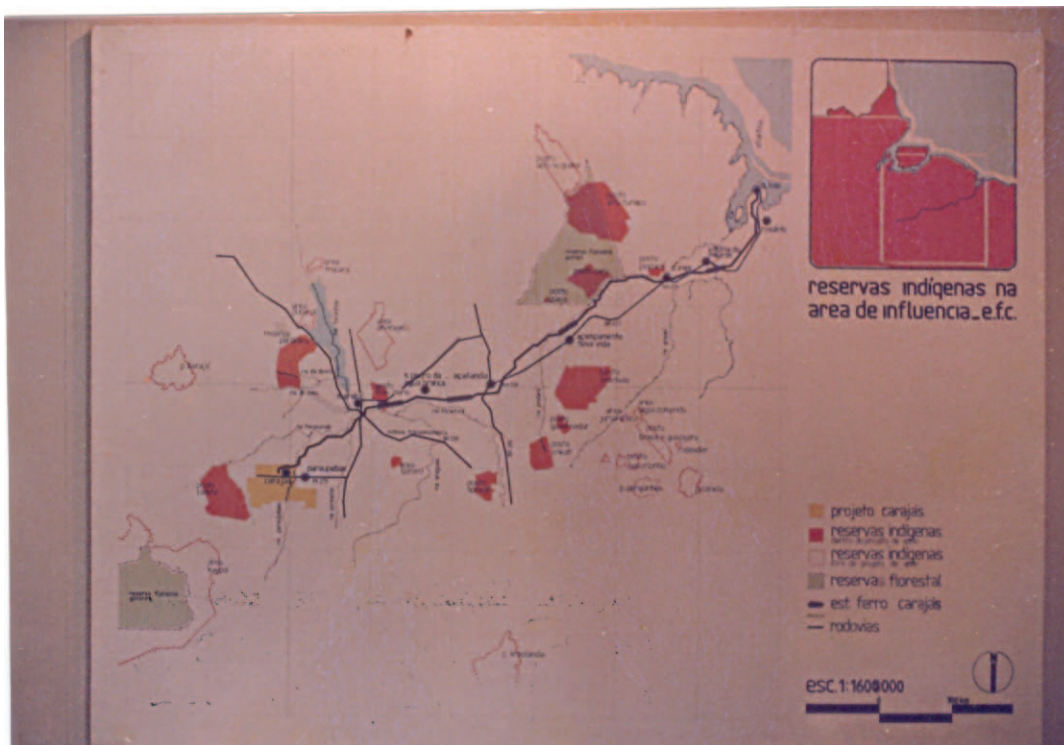


Foto do mapa das reservas indígenas nas áreas de influência do Projeto Carajás- Vale . Acervo fotográfico da Casa da Cultura



Enchente em Marabá nos anos de 1980. Imagens do Bairro Pioneiro. Acervo fotográfico da Casa da Cultura



Vista aérea do Município de Marabá. Acervo fotográfico da Casa da Cultura





Igreja São Felix de Valois e Biblioteca Municipal prédio em que funcionou a primeira casa comercial do município. Fotos acervo Sandriana



Bairro Francisco Coelho mais conhecido como Cabelo Seco. Fotos da pedra fundamental de fundação do Bairro. Fotos acervo Sandriana

### Imagens da Escola



Bandeira da Escola



Dia da família na escola – Imagens acervo de Sandriana Rodrigues



Momento da Caminhada dos alunos da escola pelo Bairro.