



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Emily Scheffler Rodrigues

**UM OLHAR DAS ESPECIALISTAS SOBRE A CONTEMPORANEIDADE E A
CRITICIDADE DO TEMA DIVERSIDADE CULTURAL E CURRÍCULO**

Florianópolis

2022

Emily Scheffler Rodrigues

**UM OLHAR DAS ESPECIALISTAS SOBRE A CONTEMPORANEIDADE E A
CRITICIDADE DO TEMA DIVERSIDADE CULTURAL E CURRÍCULO**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Rodrigues, Emily
UM OLHAR DAS ESPECIALISTAS SOBRE A CONTEMPORANEIDADE E
A CRITICIDADE DO TEMA DIVERSIDADE CULTURAL E CURRÍCULO /
Emily Rodrigues ; orientador, Victor Julierme Santos da
Conceição, 2022.
152 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Diversidade Cultural. 3. Cultura
Escolar. 4. Currículo Escolar. 5. Especialistas em Assuntos
Eduacionais. I. Santos da Conceição, Victor Julierme . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação. III. Título.

Emily Scheffler Rodrigues

**Título: UM OLHAR DAS ESPECIALISTAS SOBRE A CONTEMPORANEIDADE E
A CRITICIDADE DO TEMA DIVERSIDADE CULTURAL E CURRÍCULO**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Ione Ribeiro Valle Dr.^a - Examinadora

Instituição: EED/CED/UFSC

Prof. Ademir Valdir dos Santos Dr. - Examinador Suplente

Instituição: EED/CED/UFSC

Prof. Francisco Emílio de Medeiros Dr. - Examinador Externo

Instituição: DEF/CDS/UFSC

Prof. Victor Julierme Santos da Conceição Dr. - Orientador

Instituição CA/CED/UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Victor Julierme Santos da Conceição, Dr.

Orientador

Florianópolis, 2022.

Dedico esta dissertação:

Aos administradores, orientadores e supervisores da rede municipal de Florianópolis.

Aos professores e educadores da rede pública de ensino, que se dedicam e dão tudo de si para que a escola pública sobreviva em meio a tanto sucateamento e a políticas neoliberais.

Aos pesquisadores da Educação do Brasil, que investem suas vidas na pesquisa acadêmica, muitas vezes sem retorno.

AGRADECIMENTOS

Chegando ao final de um ciclo, tenho que agradecer a muitas pessoas que me acompanharam nesta jornada, que me apoiaram e que contribuíram para esta pesquisa. Sem essas pessoas, a finalização deste projeto não teria sido possível.

Primeiramente, agradeço imensamente à minha família, por todo o apoio e por todo o incentivo que sempre me deram. A meus pais, Eunice e Vanderlei, por terem sempre me incentivado a estudar, a questionar e a buscar as coisas por mim mesma, sempre me apoiando em meus sonhos e em meus projetos. À minha avó querida, Irena, por mostrar a força feminina, pelo carinho e pelo apoio, e por ser a pessoa maravilhosa que é. Aos meus tios, Marlise e Clóvis, por me inspirarem, por me apoiarem, pelas discussões sobre educação e escola e por sempre estarem presentes na minha vida.

Agradeço ao meu companheiro, Gabriel, por toda a paciência, toda a ajuda e todo o incentivo que ofereceu a mim durante este período. Pelas discussões, pelas conversas, pelo apoio e pelo carinho que sempre teve comigo, por todo o companheirismo e todo o auxílio para finalizar este projeto na minha vida. Aos meus sogros Lisete e Peratine, por todo o apoio, sempre dispostos e dedicados.

Aos amigos do coração, que me incentivaram, que me apoiaram, que tornaram os meus dias mais leves e divertidos; por renderem altas discussões a respeito da educação; pelas noites no bar, pelos choros, pelas saídas no karaokê; obrigada por fazerem parte da minha vida, Elizane, Márcia e Pablo. Aos amigos e aos colegas do GEPPICE/NEPEF, pelas discussões, pelas trocas e pelas aprendizagens ao longo deste período, que foi muito enriquecedor.

Agradeço também aos especialistas em assuntos educacionais da rede municipal de Florianópolis, que ajudaram e contribuíram para que esta pesquisa fosse possível, e aos meus colegas de profissão, pelas trocas, pelas aprendizagens e pelas oportunidades, que me ajudaram na minha carreira.

Agradeço, por fim, ao meu orientador, Professor Dr. Victor Julierme Santos da Conceição, pela paciência e por me orientar nesta jornada. Aprendi muito com você e o admiro como professor, pesquisador e pessoa.

Eu posso não ter ido para onde eu pretendia ir, mas eu acho que acabei terminando onde eu pretendia estar. Sentia que toda minha vida tinha sido uma espécie de sonho. Às vezes eu me perguntava de quem era esse sonho e se quem o construiu estava satisfeito.

Tudo o que você realmente precisa saber no momento é que o universo é muito mais complicado do que se poderia pensar.

Douglas Adams

RESUMO

Esta pesquisa surgiu a partir da seguinte questão: como é tratada a temática da diversidade cultural dentro do currículo da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC, sob a perspectiva dos especialistas em assuntos educacionais? Ela tem, por objetivo geral, compreender o trabalho das especialistas em assuntos educacionais no trato da temática da diversidade cultural, por meio da observação do currículo nas escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC. Entre os objetivos específicos desta pesquisa, estão: entender como acontece a formação de professores da rede municipal de ensino, com relação ao respeito à diversidade cultural; refletir sobre como o currículo escolar influencia e inspira a articulação do tema da diversidade cultural no ambiente escolar; e compreender, a partir do olhar das especialistas em assuntos educacionais, como a desigualdade social interfere no acesso e nas oportunidades às experiências culturais diversificadas entre os alunos da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC. Para isso, foram realizadas nove entrevistas com especialistas da rede de ensino municipal de Florianópolis/SC, destacando-se a temática de diversidade cultural nos currículos das escolas da rede. Além disso, foram analisados documentos oficiais que regem o sistema de educação no país e na cidade, como a LDB, a proposta curricular de Florianópolis, entre outros. Após a coleta de dados, foi construída uma análise crítica, na qual se relacionam as temáticas estudadas com a realidade observada no âmbito da rede municipal de ensino de Florianópolis, sob o olhar das entrevistadas. Com esta pesquisa, conseguiu-se compreender: como se dá a construção do currículo na escola pública; como essa diversidade cultural aparece entre os docentes, na escola e nas discussões entre os profissionais da rede; como a rede municipal trabalha com a questão da diversidade cultural em suas formações e projetos; se há o acesso a outros espaços culturais para os estudantes da rede municipal fora da escola; e como a desigualdade social interfere nesse acesso.

Palavras-chave: Diversidade Cultural. Cultura Escolar. Currículo Escolar. Especialistas em Assuntos Educacionais. Equipe Pedagógica.

ABSTRACT

This study arose from the following question: how is cultural diversity treated within the curriculum of the municipal school system in Florianópolis/SC from the perspective of education specialists? Its general objective is to understand the work of education specialists in dealing with themes of cultural diversity through the observation of the curriculum in schools in the municipal education network of Florianópolis/SC. Among the specific objectives of this research are: to understand how the training of teachers in the municipal school system takes place, focusing on cultural diversity; to reflect on how the school curriculum influences and inspires the articulation of cultural diversity themes in the school's environment; and to understand, from the point of view of specialists in educational matters, how social inequality interferes with access and opportunities to diversified cultural experiences among students in the municipal school system in Florianópolis/SC. For that, nine interviews were made with specialists from the municipal school system of Florianópolis/SC, highlighting the issue of cultural diversity in the curriculum of schools in the network. Also, the study analyzed the official documents that rule the education system in the country and in the city, such as the LDB, the curriculum proposal of Florianópolis, among others. After the data collection, a critical analysis was built, in which the studied themes are related to the reality observed within the municipal education network of Florianópolis, under the eyes of the interviewees. With this research, it was possible to understand: how the construction of the curriculum in public schools is made; how this cultural diversity appears among teachers, at school and in discussions among network professionals; how the municipal network works with cultural diversity in its training and projects; whether there is access to other cultural spaces for students from the municipal network outside the school; and how social inequality interferes with this access.

Keywords: Cultural Diversity. School Culture. School Curriculum. Education Specialists. Pedagogical Team.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – PROPORÇÃO DE PESSOAS EM CONDIÇÃO DE POBREZA E EXTREMA POBREZA	28
FIGURA 2 – TAXAS DE VARIAÇÃO ANUAL DOS RENDIMENTOS MÉDIOS, POR CLASSES DE RENDIMENTO HABITUAL DE TODOS OS TRABALHOS	29
FIGURA 3 – TAXA DE DESOCUPAÇÃO, POR GRUPOS DE IDADE	30
FIGURA 4 – PROPORÇÃO DA POPULAÇÃO RESIDINDO EM DOMICÍLIOS COM AUSÊNCIA DE SERVIÇOS DE SANEAMENTO	31
FIGURA 5 – COMPOSIÇÃO DOS ESPECIALISTAS NA REDE QUANTO AO NÚMERO DE PROFISSIONAIS POR CARGO NA RME	60
FIGURA 6 – CARGOS OCUPADOS PELOS ESPECIALISTAS	63
FIGURA 7 – TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL	63
FIGURA 8 – ÍNDICES ECONÔMICOS	114
FIGURA 9 – INFLAÇÃO IPCA	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT - Profissional da educação com contrato temporário na rede pública

APP - Associação de Pais e Professores

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIC - Centro Integrado de Cultura

COVID-19 - Doença associada ao novo coronavírus de 2019

DEF - Diretoria de Ensino Fundamental

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ERER - Educação das Relações Étnico-Raciais

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQI+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros, *Queer*, Intersexo e mais grupos de orientações sexuais e identidades de gênero

ONG - Organização Não Governamental

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

SC - Santa Catarina

SME - Secretaria Municipal de Educação

RME - Rede Municipal de Educação

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
OBJETIVOS	23
CAPÍTULOS	24
2 REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1 ABORDANDO A DESIGUALDADE SOCIAL NA HISTÓRIA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	26
2.1.1 DISCUTINDO UM POUCO MAIS SOBRE A ESCOLA E A DESIGUALDADE NA ATUALIDADE	36
2.2 DIVERSIDADE CULTURAL DENTRO DA ESCOLA	39
2.3 DIALOGANDO COM OS AUTORES DA PESQUISA ACERCA DA CULTURA E DO CURRÍCULO	48
3 METODOLOGIA	53
3.1 CAMPO E SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO	57
3.1.1 ESPECIALISTAS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS	59
3.1.2 QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	62
3.1.3 O PERFIL DAS PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS	73
4 CATEGORIAS ANALÍTICAS	76
4.1 O OLHAR SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL	76
4.1.1 ENTENDIMENTO SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA BÁSICA	77
4.1.2 COMO A DIVERSIDADE CULTURAL ESTÁ PRESENTE DENTRO DA ESCOLA E NA NOSSA CIDADE DE FLORIANÓPOLIS	84
4.1.3 PROJETOS DAS ESCOLAS E DA REDE ACERCA DA DIVERSIDADE CULTURAL	94
4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE A RESPEITO DA DIVERSIDADE CULTURAL	102
4.2.1 AS FORMAÇÕES CONTINUADAS DA REDE MUNICIPAL	106
4.3 A DESIGUALDADE SOCIAL NA ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS	109
4.4 A PANDEMIA E AS DIFICULDADES DA ESCOLA PÚBLICA	122
5 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	133

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO <i>ONLINE</i>	143
ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	147
ANEXO 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA	151

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu da necessidade de uma análise do currículo escolar sob a perspectiva da pedagogia crítica, buscando compreender como o currículo aborda a diversidade cultural dentro da rede municipal de Florianópolis/SC.

Durante a minha experiência atuando como orientadora educacional em equipes pedagógicas na rede municipal, percebi a importância dessa discussão dentro do âmbito escolar. A escola desempenha um papel muito importante no desenvolvimento do ser humano, no estímulo de competências, na construção da cidadania e na transformação social. Se o currículo não abordar a diversidade, os estudantes podem acabar sendo menos tolerantes e abertos a novas experiências. Isso pode gerar preconceitos e violência, tanto na escola quanto na sociedade.

Além disso, a escola é um local no qual os estudantes têm a oportunidade de viver diferentes experiências culturais e de criar um espaço no qual possam ser debatidas questões sociais e políticas. Isso ajuda no pleno desenvolvimento do educando e da sua identidade, assim como estimula a sua participação na sociedade, no mercado de trabalho e na política, o que faz com que não apenas a sua realidade se transforme, mas também a sociedade passe por mudanças significativas.

O trabalho se estruturou a partir de uma pergunta principal: como é tratada a temática da diversidade cultural dentro do currículo da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC, sob a perspectiva dos especialistas em assuntos educacionais?

A partir dessa pergunta, comecei a elaborar outras: que sociedade e que escola estamos construindo? O que os documentos oficiais de educação falam a respeito da diversidade cultural no ambiente escolar? Qual é o papel da equipe pedagógica e dos demais profissionais na construção de um currículo escolar que leve em consideração a diversidade cultural? Como quebrar o paradigma da escola tradicional excludente, buscando-se uma educação inclusiva e multicultural? Em que momento o currículo escolar afeta a proposta pedagógica que estamos construindo em nossas escolas? Essas foram as perguntas que procurei responder neste trabalho.

Esta dissertação faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC) e está vinculado à Linha de Pesquisa Sociologia e História da Educação. Buscou-se analisar a temática sob o ponto de vista dos especialistas em assuntos educacionais da SME de Florianópolis/SC, dos seus trabalhos nas escolas e do seu trato com o currículo. Primeiramente, foi definido quem são esses profissionais. Segundo o *site*¹ da Secretaria Municipal de Educação e do Departamento de Administração Escolar do município, os especialistas em assuntos educacionais são o grupo que compõe a equipe pedagógica das escolas. Esse grupo é constituído pelo administrador escolar, pelo supervisor escolar e pelo orientador educacional, os quais precisam possuir formação adequada e habilitação na área.

Algumas das principais atribuições desses profissionais, segundo o próprio *site* da SME, são:

- Articular e coordenar o projeto político-pedagógico nas escolas;
- Refletir, encaminhar e mediar discussões entre a comunidade escolar, considerando sempre o estudante como o foco de reflexão da práxis educativa;
- Participar do coletivo da escola, qualificando a relação dos estudantes, dos professores, da equipe pedagógica, da direção, da família, dos funcionários e das demais pessoas da comunidade escolar;
- Planejar, executar e avaliar os conselhos de classe, as reuniões pedagógicas e os projetos educacionais;
- Construir, organizar e executar o currículo escolar;
- Organizar reuniões de pais, bem como conversas com os pais, com os professores e com a equipe pedagógica sobre o processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

1

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/05_02_2010_15.22.46.5c959f9a20f7e0ed3e52190d9645c429.pdf

Além dessas atribuições, há muitas atividades no dia a dia da escola nas quais esses profissionais precisam se envolver, e problemas os quais eles precisam mediar e resolver. Assim, eles devem contribuir para uma gestão democrática, sempre olhando para o educando como o protagonista da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento.

A partir da análise da atuação desses profissionais e do referencial teórico, foi realizada uma reflexão sobre a importância que o currículo escolar desempenha nas escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis, no sentido de promover e valorizar a diversidade cultural e de garantir o acesso à educação e a espaços culturais diversificados a todos os estudantes. Além disso, analisou-se como o atual sistema de educação tem atuado para a reflexão sobre a realidade, considerando a emancipação dos estudantes diante das desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira, além do impacto que essas desigualdades causam nos direitos fundamentais da criança e do adolescente, principalmente, com relação ao acesso à cultura e à diversidade cultural.

Fora do âmbito familiar, a principal esfera na vida da criança e do adolescente é a escola, que desempenha um papel fundamental no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem. A escola é responsável por levar aos educandos a reflexão sobre a realidade, bem como o conhecimento crítico e os diferentes saberes. Além disso, a escola é responsável por proporcionar experiências pedagógicas que vão muito além da sala de aula, do livro didático e dos conteúdos curriculares. Assim:

Escola é lugar de fazer perguntas e ter as perguntas respondidas em um clima de liberdade para ampliar os saberes. A escola oferta conhecimentos e busca interessar alunos e alunas no seu aprendizado através de uma diversidade de estratégias pedagógicas, configurando o que se costuma chamar de cultura escolar (SEFFNER; PICCHETTI, 2016, p. 62).

A realidade de pobreza em que vivenciamos no país e as situações de desigualdade social e de falta de infraestrutura em diversos locais podem nos levar a pensar que os problemas de desigualdade partem da escola. Porém, segundo Apple (1989), esses problemas fazem parte de uma estrutura maior de relações sociais, relações essas marcadas pela dominação/exploração. Sendo assim, ao contrário do

que se pode pensar, o sistema educacional é muito importante nesse cenário desigual. Para melhorar esse cenário, ações significativas e transformadoras podem ocorrer.

Dentro das escolas, as tradições perpetuam a reprodução da desigualdade. De acordo com Apple (1989, p. 29), elas, “ao mesmo tempo, servem para legitimar tanto as instituições que as recriam quanto nossas próprias ações”. Por isso, muitas das atitudes que reproduzimos no ambiente escolar são traduções indiretas de um sistema que sempre reproduziu a exclusão, a competitividade, a meritocracia e a desigualdade. Muitas vezes, romper com essas tradições no coletivo da escola é uma tarefa difícil, e que precisa de muito diálogo para ser realizada.

Com frequência, o currículo escolar tem negligenciado o fato de as relações sociais presentes no sistema capitalista estarem em contradição com os seus objetivos desse currículo. Por exemplo:

Como um aparelho do Estado, as escolas exercem papéis importantes na criação das condições necessárias para a acumulação de capital [...] e para a legitimação (elas mantêm uma ideologia meritocrática imprecisa e, portanto, legitimam as formas ideológicas necessárias para a criação da desigualdade). Entretanto, estas duas “funções” das escolas estão muitas vezes em conflito uma com a outra. As necessidades de acumulação de capital podem contradizer as necessidades de legitimação. [...] Podemos observar isto, por exemplo, na relativa superprodução de indivíduos credenciados numa época em que a economia não mais “requer” tantas pessoas com altos salários. [...] Num nível mais concreto, podemos ver as contradições da instituição no fato de que a escola tem diferentes obrigações ideológicas que podem estar em contradição. Capacidades críticas são necessárias para manter a sociedade dinâmica, portanto as escolas devem ensinar os estudantes a serem críticos. Entretanto, as capacidades críticas podem servir também para desafiar o capital (APPLE, 1989, p. 31).

Idealmente, um dos principais objetivos do processo educativo é a produção da reflexão e da criticidade a respeito da própria realidade, o que leva os educandos a uma busca por melhores condições de vida e de acesso às políticas sociais, bem como por compreender a importância de se lutar por uma sociedade mais igualitária. Porém, se pensarmos na aprendizagem e nas relações dentro da escola, realmente, todos os estudantes estão aprendendo? Todos eles possuem as mesmas condições e as mesmas oportunidades? Quando falamos de transformação social, que tipo de conhecimento estamos trabalhando com os nossos estudantes para que isso

ocorra? Nós, como profissionais, respeitamos as diferenças na escola e ensinamos a importância disso para os nossos estudantes? Precisamos inserir em nossos currículos os diversos tipos de inteligências, de teorias reflexivas, as quais mostram o mundo da forma complexa e multicultural como ele é, pois há diversos tipos de elementos que podemos observar na natureza, na sociedade e no mundo. Dessa forma, Morin (2000) aponta que:

Necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se autorreformular. Necessitamos encontrar os metapontos de vista sobre a noosfera, que só podem ocorrer com a ajuda de ideias complexas, em cooperação com as próprias mentes, em busca dos metapontos de vista para auto-observar-se e conceber-se (2000, p. 32).

As ideias de diversidade e educação também conversam com as de cultura. De acordo com Morin (2000), a cultura faz parte da formação humana. Ele defende que só nos realizamos plenamente como seres humanos através do movimento da cultura que criamos. Também faz parte da humanidade e da cultura a ideia de diversidade, pois constituímos vários povos e vários grupos.

É preciso pensar que compete ou se incumbe “à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade” (MORIN, 2000, p. 55). Os educadores precisam pensar que a realidade de seus estudantes é muito complexa e que eles são diferentes uns dos outros. Então, não podemos homogeneizá-los dentro de sala de aula, esperando que todos aprendam e pensem da mesma forma.

De acordo com Guijarro (2005, p. 10), é necessário “desenvolver uma educação que valorize e respeite as diferenças, vendo-as como uma oportunidade para otimizar o desenvolvimento pessoal e social e para enriquecer os processos de aprendizagem”. Dessa forma, a criança que aprende desde pequena a conviver com as diferenças e a respeitá-las irá romper com a tradição da exclusão e do preconceito ao longo de sua vida.

Desse modo, a partir da educação, é possível fazer um grande movimento de subversão dos valores e das ideologias tradicionais, realizando, assim, a descolonização dos sistemas educacionais na América Latina (GADOTTI, 1992).

Assim, criam-se, com os estudantes, novos valores de uma sociedade democrática, que luta por seus direitos, participa da política e procura valorizar as diferenças, libertando-se e transformando a sua realidade. Por isso:

A tese que defendemos aqui é que a renovação dos conteúdos culturais da escola entrelaçando o setor formal (educação regular) com o setor não formal (educação assistemática) [...] é condição essencial para o sucesso da educação para todos, isto é, uma educação para equidade. [...] Creemos que, à medida que a sociedade avança na construção da democracia e do respeito aos direitos humanos, cresce, também, dentro da escola, o valor da democracia: a sociedade cidadã cria a escola cidadã (GADOTTI, 1992, p. 83-84).

Muitos estudantes têm acesso a uma diversidade de manifestações culturais através da escola. Normalmente, eles não teriam esse acesso fora dela. Além disso, os alunos conseguem utilizar as mídias digitais, os livros, os passeios escolares e as trocas de saberes como uma maneira de se conectar a uma realidade diferente. Com a oportunidade de poder conhecer o outro, eles também têm a oportunidade de discutir e de quebrar estereótipos e preconceitos.

Assim, a imersão na diversidade cultural requer uma nova perspectiva com relação ao processo educativo. Entretanto, não podemos esquecer que “cada aluno tem uma capacidade, um interesse, uma experiência pessoal; ou seja, a diversidade humana e sociocultural é considerada uma característica normal no contexto escolar” (LIMA; OLIVA; NOGUEIRA, 2013, p. 207). Nesse contexto, o estudante vai formando quem ele é como indivíduo, como cidadão, como alguém capaz de transformar a sua realidade e de realizar mudanças significativas nela.

Antes de descobrir o outro, a criança precisa descobrir a si mesma. A partir do momento em que o estudante se identifica como um ser social e cultural pertencente a um lugar, a uma escola, a uma família, a uma comunidade, a um grupo, ele passa a aprender a respeitar o lugar em que vive e as pessoas que pertencem a ele. A escola precisa ir além disso: ela tem que ensinar os jovens a compreenderem que, no mundo, há outros grupos étnicos, religiosos e culturais; além disso, ela deve ensinar os jovens a combaterem as violências e os preconceitos relacionados às questões culturais e aos grupos étnicos.

Se defendemos uma educação crítica – a qual construa futuros cidadãos que participem ativamente da sociedade, buscando resolver questões sociais, políticas e ambientais –, o ponto inicial disso é a escola. É preciso defender “uma escola da diversidade, da diferença, da comunicação, da inclusão pela cultura; uma escola que tem a função de libertar pela aprendizagem e incluir pela cultura” (HENKIN; CATANANTE, 2015, p. 235).

Entretanto, como conseguir conquistar, na prática, esses objetivos educacionais? Munanga (2005) defende que é preciso investir na formação de professores e pensar no corpo da escola, o qual é formado por estruturas e dimensões. Há, por exemplo, a diversidade das identidades, a da sexualidade, a das culturas, a das relações sociais, a das artes etc.

Embora a escola desempenhe todas essas importantes funções sociais, o peso de “sucesso” que é colocado em cima dela gera contradições. Por exemplo, ela vem atrelada a uma ideia de sucesso, ligada à ascensão social e ao prestígio. Sabemos que ter mais oportunidades, condições e qualidade de vida é importante para a sociedade. Porém, mesmo com a reflexão crítica, as estruturas da sociedade não oferecem condições mínimas para que a maioria dos jovens de baixa renda e de camadas mais vulneráveis da sociedade consiga realizar alguma transformação em sua realidade, o que os levaria a ter as oportunidades que lhes foram negadas.

Segundo Freire (1986, p. 207):

Mudamos nossa compreensão e nossa consciência à medida que estamos iluminados a respeito dos conflitos reais da história. A educação libertadora pode fazer isso – mudar a compreensão da realidade. Mas isto não é a mesma coisa que mudar a realidade em si. Não. Só a ação política na sociedade pode fazer a transformação social, e não o estudo crítico em sala de aula.

Assim, McLaren (1997) afirma que o modelo de educação democrático atual abre espaço para muitas manobras ideológicas, sob a ilusão de uma falsa meritocracia. Muitas vezes, escolas e universidades estão sendo constantemente utilizadas como “mecanismos de oferta planejados para satisfazer um mercado mundial cada vez mais competitivo” (SHOLLE; DENSKI, 1993 *apud* MCLAREN, 1997, p. 28).

O autor aponta ainda que há uma grande preocupação em ensinar aos estudantes várias habilidades, para que eles possam se adaptar a um mundo em constante mudança. Porém, não se dá atenção à importância de utilizar essas habilidades para criar uma nova ordem social mais justa e igualitária, em que se critiquem as ações do capitalismo relacionadas às questões básicas da vida humana, como a saúde, a cultura e a qualidade de vida.

É preciso “questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem” (LOURO, 1997 *apud* GUERCH, 2019, p. 9). Ao mesmo tempo, é preciso refletir sobre a nossa prática de ensinar, de modo que ela não seja contraditória com o que defendemos e que as nossas ações e as nossas falas para os estudantes demonstrem aquilo no que realmente acreditamos e que praticamos.

Para prosseguir, vamos falar de currículo. Nesta parte, utilizei conceitos e teorias de dois autores: Ana Maria Eyng, no livro *Currículo Escolar* (2010) e Michael W. Apple, no livro *Ideologia e Currículo* (2016). O currículo escolar constitui um dos conceitos mais amplos e complexos estudados na área educacional, pois ele orienta e engloba muitas áreas e perpassa todo o processo de ensino da escola. Por exemplo: os conteúdos estudados, a ideologia e a missão da escola, o processo de gestão democrática, os projetos e a construção do PPP, todos esses elementos estão diretamente relacionados ao currículo escolar.

Nesse sentido, Eyng (2010) afirma que o currículo escolar presente no projeto pedagógico se concretiza como a “[...] principal estratégia de definição e articulação de políticas, competências, ações e papéis desenvolvidos no âmbito do Estado, da escola e da sala de aula” (p. 9). O currículo é tratado pelos governantes não apenas como um componente da educação, mas também como uma artimanha, um recurso dos sistemas políticos para articularem ideologias e diretrizes que afetam as escolas públicas.

O segundo autor, Apple (2016), trata da desigualdade na construção do currículo em seus primórdios, nas primeiras discussões sobre o tema entre teóricos e educadores, e de como isso continua até hoje, colaborando para a perpetuação da desigualdade social. Para ele, esses autores clássicos das discussões de currículo

escolar defendiam que “[...] o currículo precisava ser diferenciado a fim de preparar os indivíduos de inteligência e capacidades diferentes para uma variedade de funções determinadas também diferentes na vida adulta” (p. 115).

Pode-se observar que se considerava que essas funções compreendiam responsabilidades sociais desiguais. Os teóricos citados por Apple defendiam que alguns indivíduos possuíam maior importância e inteligência e que, por isso, mereciam mais privilégios, assim como uma proeminência social e política.

Por muito tempo, incluindo-se boa parte do século XX, essa desigualdade social se perpetuou nas sociedades americanas, e percebemos o impacto disso até os dias de hoje. No Brasil, não foi muito diferente. A desigualdade social cresceu dentro do sistema capitalista, e a educação é utilizada como um instrumento para que essa desigualdade continue, sob uma falsa ilusão de meritocracia e sucesso. Nessa perspectiva, Louro (1997, p. 57) considera que:

Diferenças, distinções, desigualdades [...] A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização (*apud* GUERCH, 2019, p. 8).

Para Apple (2016, p. 116), “o controle social, portanto, foi coberto pela linguagem da ciência [...]. Controlando-se e diferenciando-se os currículos escolares, as pessoas e as classes também poderiam ser controladas e diferenciadas”. Atualmente, essas questões continuam repercutindo nos sistemas de educação pública.

1.1 OBJETIVO GERAL

A partir dos elementos e do problema apresentado, o objetivo geral desta pesquisa é:

- ❖ Compreender o trabalho das especialistas em assuntos educacionais no trato relacionado à temática da diversidade cultural por meio do currículo nas escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- ❖ Entender como acontece a formação de professores da rede municipal de ensino com relação ao respeito à diversidade cultural.
- ❖ Refletir sobre como o currículo escolar influencia e inspira a articulação do tema da diversidade cultural no ambiente escolar.
- ❖ Compreender, a partir do olhar das especialistas em assuntos educacionais, como a desigualdade social interfere no acesso a experiências culturais diversificadas entre os estudantes da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC.

1.3 CAPÍTULOS

Esta pesquisa foi composta e organizada nos seguintes capítulos, que são apresentados nesta ordem:

1 - *Introdução*, em que apresento o trabalho, a justificativa e os objetivos.

2 - *Referencial teórico*, em que discorro sobre as teorias referentes à temática desta pesquisa, articulando-as com os autores já apresentados na introdução. A primeira parte aborda a desigualdade social na história do sistema educacional brasileiro. A segunda trata da diversidade cultural dentro da escola, apresentando posteriormente alguns artigos sobre essa temática. Para finalizar, o trabalho apresenta o referencial teórico referente à cultura e ao currículo escolar.

3 - *Metodologia*, que apresenta o método que é utilizado na dissertação, a pesquisa qualitativa com entrevistas. Também são apresentados o campo de pesquisa e os seus sujeitos: especialistas em assuntos educacionais da rede municipal de Florianópolis/SC. Em seguida, abordam-se as funções desses sujeitos na escola e as suas histórias no sistema educacional brasileiro. Para finalizar, é apresentado o resultado da aplicação do questionário *online* entre os especialistas em assuntos educacionais da rede municipal, com questões referentes à temática desta pesquisa.

4 - Capítulo das categorias analíticas, em que são caracterizados os sujeitos que compõem a pesquisa. Nele, discutem-se as entrevistas realizadas com os nove

especialistas em assuntos educacionais da rede municipal de Florianópolis; além disso, os dados são articulados com as contribuições dos autores referenciados nesta pesquisa, sendo trazidas também as análises da pesquisadora.

5 - No último capítulo, serão estabelecidas as considerações transitórias. Nelas, resgato o objeto de pesquisa e os objetivos delimitados no início; ademais, articulo os dados, a fim de refletir sobre o caminho que a pesquisa tomou, ponderando sobre a sua importância, assim como a dos dados apresentados pelos sujeitos da pesquisa, para a rede municipal de Florianópolis/SC.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresento o referencial teórico a respeito das desigualdades sociais dentro do sistema capitalista e discuto como essas desigualdades afetam o campo da educação. Foram analisados alguns dados, de modo a compreender a realidade brasileira no que se refere a essas questões.

Em um segundo momento, analiso a cultura escolar e como a diversidade cultural aparece na escola. Para isso, foram utilizadas as contribuições dos autores que norteiam a pesquisa, como Edgar Morin, Moacir Gadotti e Michael Apple. Por último, analisei alguns artigos que abordam o tema da pesquisa.

2.1 ABORDANDO A DESIGUALDADE SOCIAL NA HISTÓRIA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Aqui, discutirei como a desigualdade social, determinada pelo capitalismo, tem evidenciado, ao longo de décadas, as desigualdades no sistema educacional. Analisou-se, através do contexto histórico, o modo como a função da escola apresenta diferenças por classe, bem como a ruptura que alguns movimentos vêm realizando com a escola tradicional, no contexto pós-ditadura militar no país.

A história da sociedade capitalista é marcada pela forte desigualdade social. O dinheiro, o poder e os bens sempre tiveram uma distribuição desigual entre os grupos sociais. Isso produz consequências na qualidade de vida das pessoas, devido à pobreza e à má distribuição de riquezas e de recursos públicos. Dessa forma:

O estilo de vida apreciado pela maioria dos cidadãos das nações capitalistas ricas hoje em dia [...] depende da sua restrição a uma minoria. Se todos os povos da terra possuísem o mesmo número de geladeiras e automóveis como aqueles da América do Norte e da Europa Ocidental, o planeta ficaria inabitável. Na ecologia global do capitalismo de hoje, o privilégio de poucos requer a miséria de muitos, para ser sustentável. Menos de um quarto da população do mundo hoje se apropria de oitenta e cinco por cento da renda mundial (ANDERSON, 1992 *apud* MCLAREN, 1997, p. 34).

A história do sistema educacional não é diferente. Ele sempre foi a moeda de poder do sistema capitalista, assim como o “local de enclausuramento do saber pela burguesia e a chave da libertação intelectual dos trabalhadores, tendo como foco desse conflito a briga pela posse do saber/conhecimento” (RAMOS, 2013, p. 356).

É preciso considerar muitas variantes dentro de um país para analisar se a sua população está tendo acesso à qualidade de vida, à saúde, à educação e ao lazer. Em países de terceiro mundo, nos quais a desigualdade é muito alta, o mesmo país pode apresentar uma diferença muito grande no nível de desenvolvimento de seus habitantes, incluindo o acesso à educação (GUMIERO; ARAÚJO, 2019).

Gumiero e Araújo (2019) apontam que:

Segundo o IBGE, o Brasil é classificado historicamente como um país de alta e persistente desigualdade de renda, em compasso com a América Latina, o que gera efeitos negativos no bem-estar da sociedade. Neste sentido, no Brasil, com baixo crescimento econômico, com poucos “[...] investimentos em capital humano (educação) por parte das pessoas, o resultado, ainda segundo o mesmo instituto” (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2016, p. 91), é um ambiente com entraves para a mobilidade social, com “armadilhas de pobreza” que impedem que parte da população empreenda e tenha trabalhos com melhor remuneração em razão de pior educação, pior saúde, falta de acesso ao capital produtivo etc. (2019, p. 2).

Em seguida, analiso alguns gráficos do IBGE que dizem respeito à renda e à desigualdade social no Brasil. Na Figura 1, pode-se observar, distribuída por estado, a porcentagem de pessoas em situação de pobreza e de extrema pobreza no país em 2019. Vale ressaltar que a situação deve ter piorado no país durante os anos de 2020 e de 2021, em razão da pandemia da COVID-19. Então, a desigualdade está em níveis ainda mais alarmantes, mas teremos de esperar pesquisas mais atuais para verificarmos os dados.

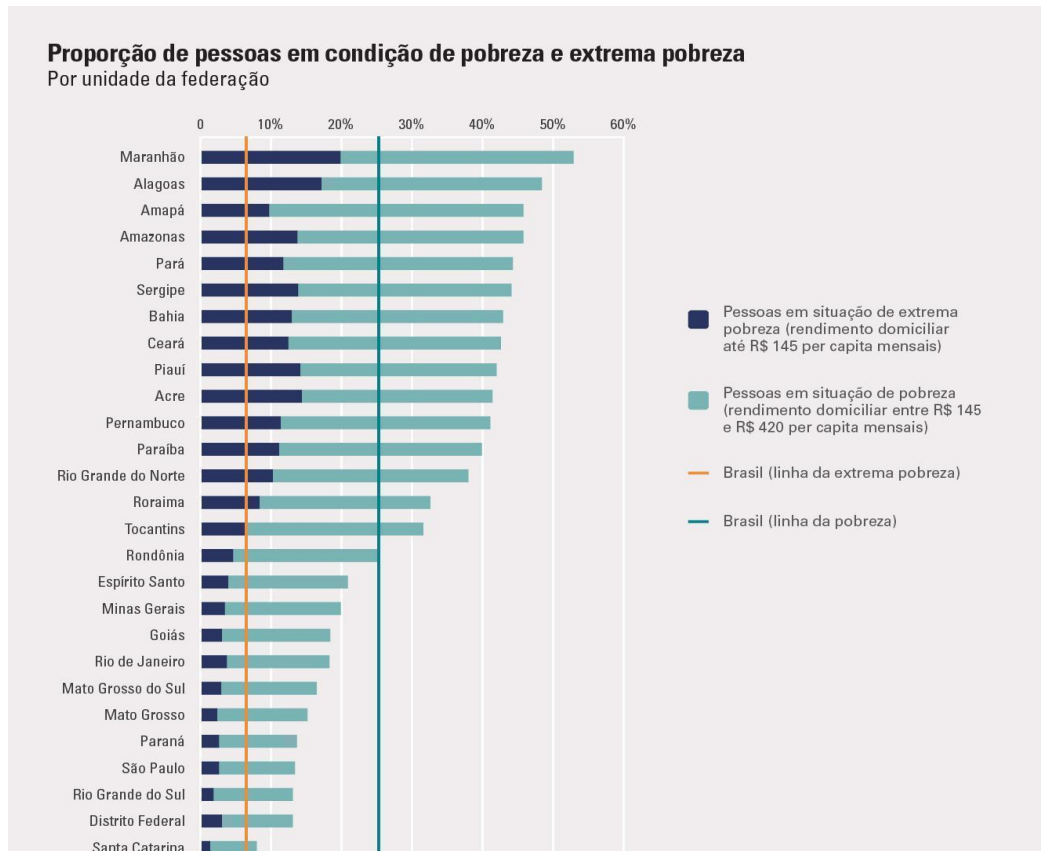


Figura 1 – Proporção de pessoas em condição de pobreza e extrema pobreza

Fonte: *Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2019*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Na Figura 2, pode-se ver que a renda de 40% da população que possui os menores rendimentos diminuiu ainda mais nos últimos anos, enquanto os 10% da população com os maiores rendimentos ganharam ainda mais durante esse período. Com isso, pode-se observar como a desigualdade de renda no país continua a crescer.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2018.
 Nota: Dados consolidados de primeiras entrevistas.

Figura 2 – Taxas de variação anual dos rendimentos médios, por classes de rendimento habitual de todos os trabalhos.

Fonte: *Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2019*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Ao se analisar a Figura 3, pode-se observar o crescimento da taxa de desocupação por idade, ou seja, o número crescente de desemprego no país. A taxa entre jovens de 14 a 29 anos quase dobrou de 2012 a 2018. Ainda segundo o IBGE (2019), o Brasil está nas piores colocações, quando comparado à média dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que, em 2018, estava em 13,2%.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2018.

Nota: Dados consolidados de primeiras entrevistas.

Figura 3 – Taxa de desocupação, por grupos de idade.

Fonte: *Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2019*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Hoje, no país, há uma ausência de serviços básicos nas casas de muitas famílias que vivem em situação de pobreza e de extrema pobreza, como saneamento básico, abastecimento de água, coleta de lixo, entre outros. Além de essas pessoas terem uma fonte de renda insuficiente para a sua dignidade e, até mesmo, para a sua sobrevivência, elas vivem em situações muito precárias e vulneráveis. Essa situação aponta para a face da desigualdade dentro do Brasil e para a falsa ilusão da meritocracia.

A dívida educacional histórica brasileira também pode ser observada por meio da taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade. Nesse quesito, o Brasil apresentou o mesmo valor que a República Dominicana (8,0%), abaixo apenas de El Salvador, Honduras e Guatemala, segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco para 2015 para a América Latina (Gráfico 9). Em 2018, o percentual da população brasileira que não sabia ler nem escrever era de 6,8% (Tabela 3.9).



Figura 4 – Taxa de analfabetismo - América Latina - 2015

Fonte: *Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2019*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Ao se analisar a Figura 4, podem-se observar as taxas de analfabetismo, na América Latina, entre pessoas acima de 15 anos. Essa taxa, no Brasil, foi de 8% em 2015, e de 6,8% em 2018. Isso pode parecer pouco; porém, em 2018, a população do país era de 209 milhões de habitantes. São milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever. Se a educação é um direito de todos, ainda há um vazio muito grande entre direito e acesso. A desigualdade social no país mostra que nem todas as pessoas possuem acesso à qualidade de vida, à educação, ao saneamento básico e à renda.

Como se pode observar nesses gráficos, a desigualdade é um agente histórico que tem repercutido em várias instâncias da sociedade brasileira. De

acordo com Ramos (2013), da Antiguidade até boa parte do século XX, a educação de qualidade era destinada às elites. Assim, elas poderiam ser educadas para continuar gerando riquezas, em cima da dominação/exploração de outros grupos. Durante grande parte da história da educação, os objetivos das instituições de ensino eram definidos em relação à educação das elites; esses objetivos eram formar os seus filhos como grandes guerreiros, políticos-governadores ou burocratas e fazer, assim, com que houvesse uma continuidade na dominação dessa elite sobre outros grupos (RAMOS, 2013).

Dessa forma, os filhos de famílias nobres tinham uma educação que servia para que eles continuassem o legado da família. “Enquanto isso, o grupo de escravos e não proprietários era excluído desse modelo educacional” (RAMOS, 2013, p. 353), pois se acreditava que eles não tinham condições de aprender e que não precisavam de conhecimento escolar para o tipo de trabalho que faziam.

Portanto, a escola, em sua história inicial, firmou-se em uma identidade destinada a manter as tradições de estruturas que haviam sido estabelecidas na sociedade desde a era colonial: ela devia enriquecer as elites e a nobreza, enquanto mantinha o controle dos escravos e a exploração dos trabalhadores assalariados e sem capital. Para que haja uma ruptura nesse sistema e nesse modelo de escola, é necessário um movimento educacional que provoque uma mudança em sua identidade; ou seja, é preciso mudar a maneira como se olha para a sociedade e fazer com que a população que ainda é explorada perceba como as estruturas de produção e desigualdade funcionam.

Desse modo, Ramos considera necessário que a escola lide com as contradições que a sustentam, se quer romper com essas estruturas. Isso significaria, para a autora, “a dissolução das próprias contradições historicamente postas na sociedade pelo capitalismo” (RAMOS, 2013, p. 359).

Além disso, por muito tempo (e, em algumas situações, ainda hoje), a educação das classes populares era utilizada como uma forma de manipulação, que

as tornava mais obedientes e favoráveis a servir, aceitando a sua condição de empregados ou de “serviçais”. É comum encontrarmos, nessa forma de educação, pensamentos acrílicos sobre o mundo do trabalho e sobre o capitalismo.

A escola, em sua concepção clássica, assumiu diferentes finalidades. Para a elite, ela manteve a formação filosófica e de liderança desse grupo, enquanto, para alguns grupos não privilegiados, ela serviu como uma ferramenta para a aculturação, enquanto o poder das elites era mantido. É só observar o que aconteceu com os índios na América Latina, por exemplo, os quais foram catequizados e cuja cultura foi significativamente eliminada. O mesmo aconteceu com os descendentes de escravos trazidos da África.

Há, ainda hoje, quem diga que a cultura europeia é “mais importante”, “mais bonita” e “mais bem aceita”, assim como as suas descendências. Há quem menospreze a cultura popular brasileira, a cultura africana, a cultura indígena, e há quem diga que, no sul do Brasil, tudo é mais bonito, tudo é melhor. Tudo isso é, parcialmente, resultado da educação e dos objetivos que ela teve no passado. Infelizmente, devido a essas visões, na nossa sociedade, ainda se perpetuam muito o racismo e a xenofobia.

Por muito tempo, essa estrutura de escola – que exclui, que aceita apenas os privilegiados, que expulsa, que divide por raça e por classe – era aceita e bem-vista em nossa sociedade. Isso ocorreu, pois, segundo Apple (1989, p. 36), “o papel principal da escola estava no ensino de uma consciência ideológica que ajudava a reproduzir a divisão do trabalho na sociedade”. Havia um modelo claro de sociedade e de divisão do trabalho, e esse modelo era repetido na escola. Por isso, ela era (em muitos lugares, ainda continua sendo) excludente e meritocrática. Dessa forma, Apple (1989, p. 36) aponta que:

O tipo de conhecimento considerado como mais legítimo na escola, o qual atua como um complexo filtro para estratificar grupos de alunos, está conectado às necessidades específicas de nosso tipo de formação social. As escolas produzem conhecimento de um tipo particular, portanto, ao mesmo tempo que recriam categorias de desajustamento que estratificam

os alunos. A criação de desajustamentos e a produção de capital cultural estão indissoluvelmente conectados.

É por isso que é tão importante entender autores como Paulo Freire, ao abordarmos o sistema educacional brasileiro. Peguemos, por exemplo, a afirmação dele, quando diz que a educação não pode ser bancária, mas deve servir para a libertação dos trabalhadores e para a transformação social. Assim, como diria o patrono da educação brasileira: “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67).

É necessário um movimento da educação para desnaturalizar as desigualdades, abrindo espaço para a discussão e para a construção coletiva de um novo modelo de escola. Dessa forma, as desigualdades sociais, evidenciadas pela divisão de classes, precisam ser trabalhadas na escola, como uma forma de criticidade e de luta por movimentos sociais que busquem transformar essa realidade. Assim, “além de ensinar a história, a escola deve incitar o aluno a fazer história, isto é, ao transmitir a história, levar o aluno a uma análise crítica dela, para ser também sujeito desta história” (CENSI; COSTAS, 2012, p. 37).

A desigualdade se perpetua também de outras formas. Por exemplo, os estudantes da escola pública são constantemente comparados aos das escolas privadas, os quais possuem muitos mecanismos e muitas oportunidades que facilitam a sua aprendizagem acadêmica. É preciso pensar na escola pública e nos seus estudantes como parte de uma sociedade que possui características próprias e que é marcada por dificuldades de acesso e de oportunidades, as quais ajudam a perpetuar a desigualdade. O discurso de dar ao educando o direito de acesso é muito mais complexo e profundo, pois não se trata apenas de acesso, mas sim de um conjunto de fatores que influenciam no desenvolvimento desse educando.

Também podemos olhar para a desigualdade pelo ponto de vista da falta de informação geral de grande parte da população, junto de uma falta dos pré-requisitos para interpretar essas informações. Esse é um grande desafio político, social e histórico no país. Por isso, nos tempos em que vivemos, é imprescindível

que sejam realizados investimentos em educação, em formações e em debates que contribuam para a valorização de um ambiente que veja a diversidade como algo positivo e que traga potencialidades para a aprendizagem.

Conseqüentemente, para Soares (1997), a teoria da carência cultural explica que os estudantes das classes sociais mais baixas podem demonstrar um “déficit linguístico”, o qual seria resultado da privação linguística de acessos e de oportunidades. Esses estudantes são vítimas de um contexto cultural e social, e essa situação é a principal responsável por suas dificuldades de aprendizagem na escola.

Embora muitas pessoas despejem as suas esperanças de riqueza e de um mundo melhor na escola, ela tem pouco poder para verdadeiramente mudar as estruturas que comandam a sociedade. Entretanto, é preciso que as pessoas não sejam mais objetos maleáveis pela mídia, pela indústria, pela política e, principalmente, pelo capitalismo. Assim, Morin afirma que “o dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez” (2000, p. 333).

Por fim, com as áreas científicas e acadêmicas trabalhando junto é que iremos construir o saber (MORIN, 2000). As bases tradicionais da educação nos ensinaram a separar e a fragmentar o ensino, isolando as áreas de conhecimento, como se elas formassem um quebra-cabeças que não se encaixa, quando, na vida cotidiana, utilizamos os conhecimentos de forma dinâmica e interligada, como se eles fossem uma única área, pois todos os saberes estão relacionados entre si. A escola, quando pensa em seu currículo, precisa unificar os saberes, pois:

Trata-se de entender o pensamento que separa e que reduz, no lugar do pensamento que distingue e une. Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las. Existem desafios da complexidade com os quais os desenvolvimentos próprios de nossa era planetária nos confrontam inelutavelmente (MORIN, 2000).

2.1.1 DISCUTINDO UM POUCO MAIS SOBRE A ESCOLA E A DESIGUALDADE NA ATUALIDADE

Procurando discutir um pouco mais sobre a rotina escolar e as situações de desigualdade na atualidade da escola pública, discorro, nesta parte do texto, sobre alguns autores brasileiros mais recentes que também abordam essa temática.

É de preocupação das autoras Rosana Henkin e Bartolina Catanante a falta de percepção de que a transversalidade deve ser uma rotina da escola; ou seja, as questões de currículo, cultura e diversidade podem não aparecer de forma direta no currículo da disciplina, mas podem e devem ser trabalhadas em todas as áreas. Assim, as autoras declaram que:

O movimento histórico se dá pela correlação de forças produtivas e que essa correlação se modifica na medida em que as relações de produção se transformam, então os grupos que compõem a sociedade também se transformam, as pessoas, em cada momento histórico, se organizam em grupos com características específicas (HENKIN; CATANANTE, 2015).

No sistema capitalista em que vivemos, as sociedades são organizadas por classes, gêneros e raças, em estruturas que combinam exploração e dominação,. Catanante e Henkin caracterizam o patriarcado como um sistema sociopolítico e ideológico que apresenta uma relação hierárquica na qual há o controle do homem sobre a sexualidade feminina. Nesse sistema, o masculino é mais valorizado do que o feminino (HENKIN; CATANANTE, 2015).

O sistema escolar reproduz essa discriminação, assim como as desigualdades sociais, por meio de conteúdos que buscam conservar a manutenção do sistema e por meio de atitudes de discriminação. Entretanto, a escola pode ser um agente transformador na vida desses estudantes, incentivando o pensamento crítico e a valorização das diferenças. Além disso, ela pode representar um local de direitos e de luta. Com o estímulo certo, os estudantes têm oportunidades de participação civil e política, como através do grêmio estudantil.

As autoras Adriane Cenci e Fabiane Costas (2012) propõem uma discussão a respeito das dificuldades de aprendizagem sob uma análise sócio-histórica, baseada nas teorias de Lev Vygotsky. Elas utilizam Vygotsky, porque esse autor

defende a relação significativa entre o pensamento e a linguagem. Para ele, o ser humano se constitui como um sujeito sócio-histórico-cultural; ou seja, tornamo-nos humanos a partir das práticas culturais e da interação social.

A escola precisa olhar o educando como esse sujeito histórico-cultural, compreendendo que o processo de aprendizagem não depende exclusivamente do indivíduo, mas também se relaciona com o contexto cultural. A história cultural condiciona algumas atitudes as quais são percebidas na relação que envolve o estudante e o professor e no acesso a oportunidades. Por isso, a escola tem uma função muito importante, que é não somente ensinar os conteúdos, mas também tornar os estudantes sujeitos do conhecer e ajudá-los a entender quem são.

Em consequência disso, pode-se compreender que não existe cultura pobre, mas que “a linguagem das camadas populares é considerada deficitária porque difere daquela da classe dominante, que, por ser dominante, impõe seu modo como o melhor” (CENCI; COSTAS, 2012, p. 41).

Uma escola transformadora não quer mudar o dialeto “popular” dos alunos, mas sim entender o dialeto de “prestígio”, para se utilizar dele nas lutas contra as desigualdades sociais, as quais representam uma das consequências de existir uma linguagem legítima e outras não legítimas. Assim:

A escola, ao negar às classes populares o uso de sua própria linguagem (que censura e rejeita), ao mesmo tempo que fracassa em levá-las ao domínio da linguagem de prestígio, está cumprindo seu papel de manter as discriminações e a marginalização e, portanto, de reproduzir as desigualdades (SOARES, 1997 *apud* CENCI; COSTAS, 2012, p.112).

Essas dificuldades evidenciam a necessidade de pensar na formação dos professores. Guerch (2019) procura instigar a reflexão sobre a formação inicial de docentes, como uma forma de promover a discussão e a problematização do tema da diversidade cultural, econômica, social, sexual e religiosa. A autora considera que, dentro da escola, em situações de discriminação e de preconceito, o docente será o mediador dos conflitos.

A autora fala da grande responsabilidade que as instituições têm com relação à formação inicial de docentes, na qual são trabalhados os conceitos de gênero e de diversidade, pois “aqui entra a educação como cerne de um papel formador,

transformador, com profissionais que busquem o aperfeiçoamento do ensino através da flexibilização de assuntos e do fomento de discussões” (GUERCH, 2019, p. 9).

Para Rosane Gumiero e Kleber de Araújo (2019), com todas as mudanças que vêm ocorrendo no mundo e no país, é preciso criar novas práticas de ensinar e de aprender. Repensar novas práticas abre paradigmas inclusivos e que respeitam os direitos humanos. A desigualdade social e a má distribuição de renda de um país influenciam no acesso da população à educação de qualidade. Para refletir sobre essa situação e para lutar por melhores condições, é preciso conhecer os índices e a realidade.

Gumiero e Araújo (2019) discorrem sobre as contribuições de Paulo Freire e de Célestin Freinet a respeito da educação. Para elas, Paulo Freire contribuiu muito no campo da Educação, refletindo sobre a conscientização relacionada a uma mudança na própria estrutura educacional. Já Freinet foi responsável por uma reflexão sobre a ruptura de paradigmas tradicionais da época, inovando com aulas interativas, sempre pensando na necessidade de experimentação e de documentações realizadas pelos estudantes. Seu objetivo era a criação de uma prática que fosse centrada no estudante; assim, a aprendizagem seria ativa, dinâmica e interativa. Para Gumiero e Araújo, Freinet acreditava na educação para a vida.

Tanto Paulo Freire quanto Freinet estavam à frente de seu tempo e fizeram reflexões importantes a fim de repensarem a pedagogia tradicional, a relação do professor com o educando e a realidade social em que eles vivem (GUMIERO; ARAÚJO, 2019). Com suas contribuições, podemos repensar as nossas práticas enquanto educadores e considerar que a aprendizagem deve ocorrer em um ambiente que respeite a cultura, a ética, a cidadania e as condições socioeconômicas. Suas teorias se relacionam, pois ambos acreditam na concepção de uma prática em que os estudantes sejam agentes autônomos e participativos na construção do conhecimento.

2.2 DIVERSIDADE CULTURAL DENTRO DA ESCOLA

Nesta seção, abordo como a diversidade cultural está presente no ambiente educacional. Também discorro sobre como alguns movimentos educacionais vêm lutando por mudanças nas últimas décadas. Assim, eles buscam a multiculturalidade, a igualdade e a equidade, respeitando as diferenças e, ao mesmo tempo, dando condições para que todos tenham acesso à escola e para que todos permaneçam nela.

O mundo, ao longo dos séculos, foi mudando, e as relações dentro dele foram se transformando. As sociedades tornaram-se mais complexas; ocorreram revoluções, surgiram novas tecnologias; passamos a viver por mais tempo; a ciência evoluiu e trouxe grandes avanços para a humanidade. O mundo precisou refletir, aprender, desenvolver novas linguagens e, principalmente, povos e grupos diferentes precisaram conviver entre si. Nem sempre a relação com a diversidade foi pacífica. A história da humanidade, infelizmente, é marcada por disputas, guerras, conquistas de territórios, domínios de uns sobre os outros e preconceitos.

Junto com todas essas mudanças e todos esses avanços, a cultura também foi passando por revoluções e por transformações. Através dela, representações de sociedades foram criadas, e isso afetou a forma como foram construídas as narrativas (HALL, 2000). A forma como olhamos para o outro, como o julgamos ou como o exaltamos faz parte da representação que foi criada do que é certo e do que é errado, do que é um herói e do que é um vilão.

Ainda que ela seja negada pelas estruturas de poder, a diversidade cultural sempre existiu e faz parte da vida humana e da constituição das sociedades. Com relação a essa diversidade, Morin afirma que ela:

[...] não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas

diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade (2000, p. 55).

Por isso, a diversidade cultural também está presente no espaço educativo. Porém, o processo de ensino tradicional sempre procurou homogeneizar a cultura escolar em um padrão e reprimir o diferente. Candau (1998) considera que a cultura escolar que predomina na escola é “engessada, pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e dos jovens a que se dirige e à multiculturalidade das nossas sociedades” (*apud* RAMALHO, 2015, p. 31).

Como combater isso? Uma alternativa é o multiculturalismo. Para isso, vamos citar Adesky (1997), que se refere à aceitação e ao reconhecimento igual das diferentes culturas que compõem determinado ambiente. Nessa perspectiva, para o autor, o desafio principal é “[...] tornar possível a convivência de culturas ou grupos muito variados” (p. 178).

O multiculturalismo e a diversidade cultural trabalham juntos. O primeiro descreve a existência de várias culturas em um mesmo lugar, sem que nenhuma delas seja considerada superior à outra, com elas convivendo e formando um mosaico multicultural. Já o conceito de diversidade cultural se refere às diferenças culturais que existem entre as pessoas, como, por exemplo, nas vestimentas, nas tradições, nos jeitos de falar, nas concepções de moral, nas religiões e nas maneiras de as pessoas se relacionarem.

Quando se defende uma educação multicultural, busca-se um equilíbrio entre a cultura popular local/regional e o acesso à cultura universal, procurando sempre que os alunos compreendam que existem outras culturas e, além disso, que aprendam a respeitar o diferente, ao mesmo tempo que valorizam o que têm de melhor na sua própria cultura. Assim, os alunos podem se empenhar na construção de uma sociedade pluralista, interdependente e que saiba respeitar as diferenças (GADOTTI, 1992).

Toda identidade cultural está localizada em um determinado tempo e em um determinado espaço e está vinculada à identidade nacional, determinada historicamente. Na identidade, existe uma relação de igualdade e diferenças. De acordo com Gadotti (1992, p. 36), “o multiculturalismo, a diversidade cultural é hoje uma realidade cada vez mais visível e não há como estabelecer hierarquias entre as culturas”.

Mesmo existindo hoje uma ampla reflexão sobre a importância das culturas locais, bem como sobre o prejuízo da homogeneização cultural e da criação de hierarquias culturais, o preconceito e a intolerância contra o diferente ainda estão presentes em todas as camadas da sociedade. E, quanto menor o acesso à informação verídica e ao conhecimento científico através de uma educação de qualidade, assim como quanto maior o acesso à propagação de informações falsas, mais frequentes serão o ódio e a violência contra tudo o que for diferente. Por isso:

Na medida em que cresce o respeito pelos direitos civis das minorias, cresce também a sua importância política e cultural. A diferença se torna visível e pode incomodar. E pode acontecer que aqueles que sempre encontram inimigos para justificar a dominação, hoje, com a dificuldade de encontrar inimigos externos, encontrem mais facilmente muitos argumentos para discriminar negros, índios, imigrantes, crianças, pobres etc., porque são diferentes (GADOTTI, 1992, p.35).

A escola, como já foi comentado anteriormente, está vinculada a um sistema de dominação e de discriminação, inserido na história do capitalismo. Nos últimos 30 anos, tem havido um forte movimento dentro do país pela defesa da educação pública e de qualidade, acessível a todas as pessoas, independentemente de sua classe social, com os objetivos de criar uma ruptura em sua historicidade de dominação e de alcançar a transformação social das camadas menos privilegiadas da sociedade.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 (LDB 9394/96), é possível entender a organização do sistema educacional brasileiro, estabelecendo-se uma articulação da Constituição com os princípios que devem estar presentes nos currículos dos sistemas de ensino.

No artigo 1º da LDB 9394/1996, observamos a educação como um processo “que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Também se entende que o ensino deve seguir alguns princípios, como o princípio de igualdade de condições e de acesso; o de liberdade com relação à cultura, ao pensamento e à arte; o de pluralismo de ideias e de concepções; e o de respeito à liberdade e apreço à tolerância.

No capítulo 5º da LDB, afirma-se que os sistemas de ensino específicos devem levar em consideração, em seus currículos, os aspectos regionais e locais de sua cultura e de sua sociedade. Ainda no mesmo capítulo, fala-se da importância de se abordarem em sala de aula conteúdos sobre os direitos humanos e sobre a prevenção a todas as formas de violência contra crianças e adolescentes.

A seção 3 da LDB, sobre o ensino fundamental, diz respeito ao fortalecimento do vínculo com a família, à solidariedade humana e à importância de se estabelecer uma tolerância recíproca no convívio social. Ainda no artigo 3º da mesma seção, asseguram-se o direito à diversidade religiosa no Brasil e o respeito a ela.

Esses são alguns recortes que elucidam bem a lei. A partir dela, é possível perceber que as diretrizes que regem o sistema educacional brasileiro asseguram o direito do estudante à diversidade cultural dentro da escola, o respeito à sua liberdade de criar e de imaginar, assim como o respeito às suas crenças. Como vimos, a cultura faz parte da história humana e está presente em todas as esferas da vida social. Sendo assim, na escola, ela se apresenta de forma muito diversificada. Os currículos dos sistemas de ensino e das escolas precisam estar abertos à diversidade presente em todas as camadas da sociedade.

O projeto político-pedagógico (PPP) da escola é o documento que norteia todo o trabalho desenvolvido na instituição, desde os projetos e os planos de aulas até as regras e o regimento escolar. Nele, também estão presentes pontos

específicos da realidade da comunidade escolar, além de características locais e dos alunos. “O projeto político-pedagógico é entendido [...] como a própria organização do trabalho pedagógico da escola” (VEIGA, 1998, p. 1).

Para entendermos melhor como se constitui a escola, foi necessário compreender a importância de seu currículo e de seu PPP, além de se buscar entender o que é a identidade de uma escola. Ramos afirma que a escola pode ser compreendida como um fenômeno que guarda dentro de si uma essência, que poderia ser chamada de identidade. Ela diz que, “por sua natureza, a escola não pode ser entendida como qualquer tipo de fenômeno. Sua natureza social lhe confere a condição de fenômeno social” (RAMOS, 2013).

O trabalho docente dentro da escola é muito importante para a construção de sua identidade e de sua história. Cada profissional que passa pela escola traz uma bagagem cultural. Quando há trocas e compartilhamentos entre os docentes, a atividade pedagógica fica muito mais rica em saberes e em cultura. São essas relações sociais do dia a dia da escola que vão ajudar a construir uma cultura escolar.

A pesquisa se concentra na cidade de Florianópolis, no estado de Santa Catarina, cidade essa que pode ser considerada como um centro em desenvolvimento e com grandes atrações turísticas. Assim, a cidade recebe moradores de diversas partes do país e acaba por se constituir em um grande espaço de diversidade cultural, a qual é sentida em todas as partes da sociedade, principalmente, na escola.

A seguir, iremos analisar como a *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2016) aborda a questão da diversidade cultural. Segundo o documento:

A Proposta Curricular do Ensino Fundamental [...] é resultado, fundamentalmente, de estudos, debates e socialização de experiências realizadas nos grupos de formação continuada dos/das profissionais da educação, percurso em que se problematizam especificidades da educação

atual e no qual se busca articulação com documentos políticos e legais de âmbito nacional e municipal (2016, p. 13).

Segundo a proposta curricular (2016, p. 14), esse documento “deve ser considerado como a continuação de uma ‘conversa’ em permanente curso na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”. Dessa forma, nas últimas décadas, a preocupação com a discussão curricular esteve sempre presente nos grupos de formação e na discussão dos profissionais da SME. Essa proposta vem “sendo registrada em textos e documentos, com a finalidade de orientar o trabalho dos/das professores/as em sala de aula e a elaboração dos projetos pedagógicos das escolas” (2016, p. 14).

A proposta produzida, assim como outros documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, a exemplo de portarias e de resoluções, contribui significativamente para a construção do perfil da rede municipal, das suas especificidades e da sua caminhada político-pedagógica. Assim:

Sua importância reside em responder, no cotidiano do funcionamento da Rede, a novos desafios resultantes de avanços científicos, tecnológicos e sociais, além das diversas experiências vivenciadas nas escolas e das mudanças nas legislações e nos documentos orientadores, como também em metas definidas nos Planos Nacionais e Municipais para a Educação Básica (REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 14).

Ao analisarmos a proposta curricular, podemos perceber que, segundo esse documento, todos os estudantes são capazes de aprender a seu modo e no seu ritmo, de acordo com suas especificidades e com suas potencialidades. O documento também ressalta a importância da diferença e da inclusão no processo de ensino-aprendizagem, desde a sua proposta de 2008, aparecendo novamente na proposta de 2016:

A Proposta Curricular (2008, p. 17): [considerando que] as relações e interações sociais estabelecidas pelos sujeitos no processo de aprendizagem são fatores de apropriação do conhecimento. Esta ideia traça a responsabilidade ética e política da escola com a aprendizagem de todos(as) alunos(as), de estabelecer estratégias, metodologias, interações sociais que contemplem a diversidade (REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS, APUD, PROPOSTA CURRICULAR, 2008).

A proposta curricular de 2016 cita o documento *Projeto de Educação Integral*, construído em 2007, ainda em execução, o qual trata da elaboração de normas para a implementação de projetos nas escolas. Algumas dessas normas são apresentadas a seguir: “(i) a valorização e construção de identidades; (ii) o respeito à diversidade; e (iii) o desenvolvimento humano” (REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS, 2016, p.42).

O componente curricular de História também aborda a importância do ensino das culturas indígena e africana, respeitando-se, dentro de sua proposta curricular, a importância da diversidade cultural para a educação. Assim, consta na proposta:

Um olhar para “dentro da história” apresenta uma diversidade de culturas, manifestações, memórias, patrimônios que foram marginalizados por uma abordagem colonizada da história. O Ensino da Cultura Indígena e de matriz africana, conforme Lei Federal nº 11.645 de 10 de março de 2008, não é apenas uma exigência legal, mas reflexo de uma extensa luta por representação cultural e social. Em Florianópolis, foi no diálogo com o movimento negro que se garantiu por lei (Lei nº 4.446/94) o direito de cada estudante de acessar os conteúdos “[...] afro-brasileiros, nas disciplinas do núcleo comum da rede de ensino público” (FLORIANÓPOLIS, 1996 *apud* REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS, 2016, p.201).

Ainda dentro da proposta curricular de História, o documento aborda a importância do contato do estudante com as diferentes culturas, a fim de se respeitar a diversidade. Porém, é necessário refletir se essa abordagem não deveria fazer parte de todas as disciplinas ou estar presente como um norte da rede, para a elaboração do PPP das escolas. Afinal, não é apenas a disciplina da História que deve trabalhar com essas questões, mas sim todas as disciplinas dentro da unidade educativa, pois:

O contato com as diversas culturas existentes no presente ou no passado contribui para a formação de um/uma estudante sensibilizado/a com as questões atuais relacionadas a lutas por espaço e representação, educando para o respeito às diversidades. [...] o/a estudante, também como sujeito de seu tempo, virá a compreender processos formadores da sociedade, respeitando a diversidade e contribuindo para transformá-la em favor da acolhida às diferenças (REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS, 2016, p.202).

A partir dessas discussões, podemos pensar no ambiente da escola como um lugar de descobertas, de viver as experiências, de construir as nossas identidades

(como estudantes, docentes e seres humanos) e de desenvolver as relações sociais. Assim, é importante que, no coletivo da escola, exista uma discussão sobre as desigualdades e a diversidade, a fim de que possamos rever as nossas práticas e criar mecanismos para promovermos uma educação multicultural, que respeite o outro. Por isso, Carrara (2009) defende que é necessário que exista uma convivência com a diversidade para que se possa reconhecê-la e valorizá-la, com as pessoas deixando de ver o outro como um diferente, mas sim como um igual. Isso é necessário para que se possa haver garantias essenciais de igualdade de direitos na escola.

Outro mecanismo importante para aprender, refletir e discutir a diversidade na escola é a formação continuada. Todas essas questões devem estar presentes em formações dentro da escola, em reuniões pedagógicas e em reuniões de discussão do PPP. Além disso, todos os profissionais da escola devem participar desses encontros. Assim, todos podem “refletir sobre o acesso de todos/as à cidadania e compreender que, dentro dos limites da ética e dos direitos humanos, as diferenças devem ser respeitadas e promovidas e não utilizadas como critérios de exclusão social e política” (CARRARA, 2009, p. 15).

Dessa forma, a escola deve ensinar sobre a empatia e sobre como acolher o outro, pois, se ela não fornece um ambiente que legitima a diversidade, como ficarão os estudantes e os profissionais que não se enquadram nos padrões legitimados pela sociedade? Eles estarão em uma luta constante e cotidiana para conseguirem se adaptar ao que esperam deles, buscando conformar-se ao que os outros são. Além disso, por serem diferentes e por estarem sempre entre os considerados “indisciplinados”, eles podem, ao fim, abandonar a escola (CARRARA, 2009).

Dentro do ambiente escolar, há uma diversidade de relações complexas, de culturas distintas, de diferenças de raça, orientação sexual, religião e organização familiar. Tudo isso precisa ser abordado e trabalhado no cotidiano escolar. A escola não pode ser um ambiente meritocrático, o qual reproduz as desigualdades que essas crianças e que esses jovens já vivenciam na sociedade. Assim:

As marcas negativas ou positivas que seu gênero, sua raça, sua sexualidade, sua classe, sua origem regional, sua aparência, frisaram em sua caminhada familiar, escolar, profissional, entre outras, ilustram as fragilidades do discurso estritamente meritocrático, pois demonstram o modo que o sexismo, o machismo, o racismo, a heteronormatividade e o regionalismo posicionam determinadas pessoas em um lócus social de superioridade e outras em um lócus social de inferioridade (SILVÉRIO, 2010 *apud* GUERCH, 2019).

Além de todas essas questões importantes, também é preciso que a escola ensine o respeito às diferenças e a inclusão. O ambiente escolar é marcado pela diversidade. Por isso, o professor, assim como outros profissionais da escola, apresenta-se como o adulto-referência para questões relacionadas a valores dentro da escola. Ele tem o poder de interferir em situações de preconceito e de intolerância, podendo mediar essas situações e conduzi-las a um desfecho que traga resultados positivos para o ambiente. Através do seu exemplo, das suas discussões e da sua mediação, o professor pode levar os alunos a mudarem as suas práticas e a refletirem sobre elas.

Diante disso tudo, é importante que a escola tenha um diálogo aberto com as famílias, com os estudantes e com a comunidade escolar, para que as suas ações tenham repercussão e não se tranquem apenas nos muros escolares. A escola não pode ser um espaço neutro e alienado, apenas portador de conteúdos específicos do currículo das disciplinas. Ela precisa dialogar com o bairro e com a sociedade em que está inserida.

A educação, como um todo, não pode deixar de lado os problemas sociais da comunidade em que está inserida. Diante disso, é importante que ela olhe para os seus estudantes e para tudo o que está acontecendo ao seu redor, como o tráfico de drogas que recruta crianças, a prostituição infantil, os problemas de abuso sexual e de gravidez na adolescência, além do trabalho infantil, com crianças pedindo dinheiro na rua. Em resumo, todos esses problemas são um reflexo da desigualdade social do nosso país.

2.3 DIALOGANDO COM OS AUTORES DA PESQUISA ACERCA DA CULTURA E DO CURRÍCULO

Nesta seção, iremos abordar a cultura como uma manifestação social e histórica da sociedade. Ela é diferente, conforme o local em que você está, e se transforma e muda de tempos em tempos, além de, muitas vezes, ser marginalizada pelas relações de poder de grupos dominantes. Assim como a sociedade, a escola também possui uma cultura própria, construída e modificada pelas pessoas que fazem parte daquele espaço.

A cultura é uma das manifestações que marcam a história e a identidade de uma sociedade. Ela é formada por um conjunto de regras, ideais e valores nos quais esses indivíduos acreditam e os quais defendem (RAMALHO, 2015). Por causa disso, ela também está em constante transformação e mudança, principalmente quando em contato com outras culturas.

Segundo Morin (2000, p. 56), ela é formada por um “conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos”, e todas essas questões são repassadas de uma geração para a outra, reproduzindo-se e modificando-se em cada sujeito. Além disso, a cultura também “controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social” (MORIN, 2000, p. 56). Ela, que sempre esteve presente na história da humanidade, influencia as nossas vidas em tudo o que fazemos e no que pensamos. Apesar de existirem várias culturas dentro de uma só, elas só existem porque há um conceito.

A cultura é uma criação e uma ação social, repassada por gerações anteriores e recriada a todo o momento. Desde a pré-história, sempre houve a preocupação do homem em registrar as suas ações, as suas crenças e os seus valores para os que viessem depois. As relações culturais constituem o ser humano e são a base da sociedade. De acordo com Hall (1997):

[...] a ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir

o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros (1997, p. 16).

Ainda segundo Morin (2000), cada cultura possui certos capitais únicos de ideias e de valores, que as diferenciam de outras e que as tornam aquele universo singular e especial. Suas tradições unem uma comunidade, e, por meio delas, as pessoas fazem ligações com os seus ancestrais. Só damos valor às tradições que vieram antes por conta do que nos foi repassado. Apesar de uma cultura parecer fechada, a fim de preservar essa identidade única, ela é constantemente criticada e modificada pelas ações das gerações mais novas. Isso faz com que a cultura seja aberta, pois ela associa e integra vários costumes, não somente de sujeitos que vêm de fora (principalmente de outros países), mas também daqueles que vêm de outras comunidades locais. Nesse movimento, as pessoas acabam adotando novas formas de viver, novos costumes, aprendendo técnicas diferentes, conhecendo novos alimentos, entre outros aspectos que ocorrem nessa fusão cultural.

Sendo a escola um ser orgânico, diferentes culturas convivem nela, criando, assim, a chamada cultura escolar. Ela é definida por Dominique Julia (2001, p. 10) como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Se formos observar, cada escola apresenta a sua cultura escolar, pois cada pessoa que faz parte do seu dia a dia é única e carrega consigo as experiências e as vivências de sua trajetória.

Muitos estudiosos e pesquisadores da educação colocam a cultura escolar como algo próprio e isolado do mundo, como se o que ocorre fora dos muros da escola não influenciasses as vivências dentro dela (JULIA, 2001). Porém, a escola não consiste em uma bolha isolada do mundo. Então, não podemos isolar a cultura escolar do que está acontecendo no mundo, na sociedade e na política.

Um grande exemplo disso é a pandemia da COVID-19. Ela afetou a forma como vivemos a escola, como pensamos a educação, como construímos o conhecimento e, até mesmo, como nos relacionamos com os outros, sejam

docentes, sejam estudantes. Com a pandemia, vivemos algo novo, que nunca imaginamos que pudesse ocorrer. Antes dela, não tínhamos experiência alguma com essa realidade; dessa maneira, fomos construindo, dia após dia, uma nova realidade.

Por isso, tivemos que adaptar as aulas presenciais para o *online*, e as reuniões pedagógicas foram transferidas para as telas dos computadores. O maior desafio foi lidar com a falta de acesso dos estudantes a esse mundo *online* e tecnológico, muitas vezes, por conta da desigualdade social. Nesse tempo de pandemia, construiu-se uma nova cultura escolar, com preocupações e com vivências diferentes das que havia antes.

Enquanto tudo isso acontecia, o nosso governo e os órgãos públicos pareciam completamente ineficientes e despreparados. Problemas que já existiam anteriormente foram escancarados, como a falta de investimento público na educação e na saúde, a desigualdade social – que levou muitas famílias a passarem fome e a terem dificuldades para se manterem nesse período –, a falta de organização governamental, a corrupção, o mau investimento do dinheiro público, a propagação de informações falsas e equivocadas pelo próprio governo, entre outras questões que percebemos nesse período pandêmico. Dessa forma, devemos:

[...] estar conscientes de que a grande inércia que percebemos em um nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema; convém ainda não nos deixarmos enganar inteiramente pelas fontes, mais frequentemente normativas, que lemos (JULIA, 2001, p. 15).

Nesse sentido, é importante analisar as mudanças culturais que saem da escola em direção à sociedade e vice-versa. Assim, é possível chegar mais perto de entender a resposta para algumas perguntas. Como a escola tem contribuído para a sociedade em um sentido cultural e de mudança? Será que a sociedade interfere mais nas mudanças e na cultura dentro da escola? Muitas vezes, percebemos que a escola e a sociedade não andam no mesmo ritmo. Mudanças significativas na sociedade demoram para chegar ao chão da escola por diversos motivos; muitas vezes, por causa do próprio currículo engessado (JULIA, 2001).

Como diria uma das entrevistadas nesta pesquisa, nenhuma escola segue um modelo único de currículo. Ele pode abranger teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. É muito comum encontrarmos, nos currículos escolares, ideias ultrapassadas e que não condizem mais com a realidade da sociedade, assim como representações inovadoras e pós-modernas.

Tentando entender melhor a pós-modernidade, vamos explorar esse conceito, a partir dos autores Perez Gomes e Tadeu da Silva. Gomes trabalha principalmente com a cultura escolar sob a perspectiva da sociedade atual em que vivemos, marcada pelo capitalismo e pelos movimentos neoliberais, que, além de afetarem e estimularem a desigualdade social, também influenciam na cultura dentro da escola. Tadeu vai nos trazer conceitos de currículo, o que nos ajuda a entender como esse currículo se molda e como ele articula a cultura pós-moderna dentro da escola. Assim:

A pós-modernidade pode ser definida como uma condição social própria da vida contemporânea, com algumas características econômicas, sociais e políticas bem determinadas pela globalização da economia de livre mercado, pela extensão das democracias formais como sistema de governo e pelo domínio da comunicação telemática que favorece a hegemonia dos meios de comunicação em massa (GOMES, 2001, p. 25).

Não é possível separar as questões culturais das relações de poder (TADEU, 2010), afinal de contas, certos grupos dominantes sempre tiveram o poder de decidir quais conteúdos estudar, como a escola deve funcionar, o que é válido e o que não é, o que é considerado “bagunça” e o que é considerado arte. Se pensarmos um pouco mais sobre isso, a escola reflete quem são os estudantes hoje? Ou ela ainda é um reflexo do que os docentes pensam sobre o mundo e sobre a sua cultura?

No entanto, é preciso pensar que essas relações do interior da escola são muito complexas. Não existe uma solução, uma resposta correta, assim como não há um único tipo de cultura padrão ou mesmo de “normalidade”. Quando dizemos “os outros são diferentes”, utilizamos nós próprios como ponto de comparação, mas precisamos lembrar que, para eles, nós é que somos os outros diferentes. Quando falamos “a cultura negra”, “a cultura LGBTQI”, “a cultura de determinado grupo” etc., estamos nos manifestando como se a nossa cultura constituísse o padrão, como se

fôssemos seres bondosos e tolerantes para com o outro, quando nenhuma dessas culturas precisa ser simplesmente tolerada, mas sim aceita como uma normalidade. E essa normalidade nem sempre está presente na escola ou no currículo.

Um currículo que queira levar tudo isso em consideração precisaria focar no processo pelo qual as “diferenças” são produzidas através das relações de desigualdade (TADEU, 2010). O “ser diferente” não é uma questão ou um problema; então, por que consideramos essa diferença? Por que o que não é igual a mim é diferente e faz parte de outro grupo? Por que consideramos alguns conteúdos mais importantes? Por que certos conhecimentos estão presentes, e outros não?

Tadeu (2010) afirma que numa “perspectiva multicultural crítica não existe posição transcendental onde se possam definir certos valores ou instruções como universais” (p. 90). Essa igualdade que procuramos na escola não pode ser obtida de forma simples, com o acesso a um currículo hegemônico já existente e definido; ela precisa aparecer como uma mudança muito grande de currículo. Só através da transformação e da mudança é que vamos conseguir realizar a construção de um currículo novo, diverso e que abranja todas as visões de mundo, todas as realidades e todas as perspectivas culturais possíveis.

3 METODOLOGIA

Uma pesquisa sempre começa com um questionamento, uma pergunta ou um problema. A partir disso, temos um gancho inicial para a nossa busca por um resultado final, o qual, além de ser um dado, será uma análise da situação total e do cenário da nossa questão inicial. Por isso, entendemos a metodologia como um guia que estrutura o nosso caminho percorrido durante o tempo de pesquisa até os resultados finais.

Como pesquisadores, somos impulsionados a descobrir a verdade, desafiamo-nos a ir além, a sair de nossa zona de conforto e estamos motivados a trazer algo de inovador e transformador de volta para a sociedade e para os estudos da educação. A pesquisa dentro do campo acadêmico da Educação tem uma função muito importante na transformação das perspectivas da educação brasileira e do modo como construímos a escola pública hoje e para o futuro. A universidade pública está diretamente ligada à educação pública e possui uma função importante, de retornar para a sociedade dados e resultados que, de alguma forma, colaborem para melhorar o ensino básico público.

A orientação metodológica deste trabalho é caracterizada por uma abordagem qualitativa; nesta dissertação, foram utilizados um questionário *online* e entrevistas. A escolha metodológica se deu por se tratar de um assunto complexo, que requer muita coleta de dados e análise de situações sociais que não podem ser quantificadas e reduzidas a resultados numéricos. A pesquisa qualitativa possui algumas características, que permitem uma análise mais detalhada da realidade observada, o que possibilita que o pesquisador reflita sobre o contexto geral, sobre as situações específicas e sobre todos os indivíduos e ambientes envolvidos, respeitando-se a sua complexidade e a suas singularidades e ainda se mantendo um olhar sociocultural com relação à análise.

A partir desse tipo de pesquisa, abordamos características importantes e centrais do Sistema de Educação Municipal, procurando dentro dele o elo com a contemporaneidade e com todos os desafios que ela traz. Isso envolve extensões educacionais e abrange algumas estruturas de cunho importante para compreender

a função social da escola, os desafios da educação diante da grande desigualdade social do país, o direito e o acesso à educação para todos e a estrutura educacional local (rede municipal de Florianópolis/SC). Assim, a pesquisa qualitativa, ao minuciar e interpretar a realidade e as situações sociais da vida humana e das suas interações, abre espaço para nos aprofundarmos em questões bastante complexas, que envolvem agentes importantes para a construção e para a aplicação do currículo na escola (supervisores, administradores, orientadores, órgãos de educação etc.).

Para dar sequência à pesquisa e para compreender melhor o nosso campo de investigação, o primeiro passo foi a organização das entrevistas. O grupo de entrevistas foi formado por nove participantes com características diferentes e que vivem em realidades diferentes, mas que possuem em comum a experiência com o objeto de estudo. É por causa dessas diferenças que os dados coletados foram ricos e apresentaram opiniões divergentes. Utilizou-se a entrevista semiestruturada, que “[...] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 45).

No caso desta pesquisa, foram entrevistados especialistas em assuntos educacionais da RME de Florianópolis. Esses especialistas são supervisores, orientadores e administradores escolares que atuam diretamente na equipe pedagógica das escolas, auxiliando na construção e na aplicação do PPP e do currículo escolar.

O objetivo foi fazer com que esses profissionais pudessem expor suas ideias e suas opiniões sobre a proposta curricular municipal e sobre o tema deste estudo, que é a diversidade cultural, por meio dos relatos das suas experiências nas escolas em que atuam.

Para atender à perspectiva da representatividade tipológica nesta pesquisa, foram selecionados participantes com algumas características: bastante experiência no cargo/pouca experiência; efetivo/ACT (com contrato temporário); com mais

idade/com menos idade; homens/mulheres. Isso possibilitou a existência de uma representatividade de todos os perfis.

Os sujeitos foram convidados levando-se em consideração a sua participação espontânea, conforme aponta Molina Neto (2010), ao entender que essa forma de participação contribui para o volume e para a veracidade dos dados de campo. Ao aceitarem participar da pesquisa, os participantes comprovam, na sua subjetividade, a importância atribuída ao tema e à problemática da pesquisa.

A etapa de investigação teórica pode assimilar a construção do conhecimento e auxiliar em uma melhor compreensão da realidade estudada. Os conceitos desenvolvidos em campo estão diretamente relacionados às teorias de grandes pesquisadores que norteiam o campo acadêmico. Esse é um movimento complexo, que busca relacionar as teorias com as práticas e as situações reais. Trata-se de interpretar ideias e de utilizar agentes sociais como parte de um estudo, de uma narrativa (sob os olhos do pesquisador) que será feita sobre essa realidade. Para que isso ocorra, é necessário que haja reflexão e comparação, bem como liberdade de interagir com as teorias, de criar e de criticar o que não se encaixa. A partir do que já há na academia, é possível criar referências para entender a realidade observada e criar uma nova perspectiva para melhorá-la.

Com o financiamento e com o investimento na formação dos profissionais que atuam nas escolas da rede (temporários ou efetivos), esse pode ser considerado um espaço importante de estudo, discussão, formação e reflexão, para compreender se a SME tem se preocupado com as questões levantadas nesta pesquisa. Por isso, será investigado o processo de formação continuada dos profissionais da educação, a respeito da temática tratada nesta pesquisa.

Foi aplicado um questionário *online*, com o objetivo de entender como os especialistas em assuntos educacionais da rede municipal de ensino de Florianópolis entendem e abordam nas escolas a temática da nossa pesquisa e com o objetivo de entender também se eles consideram que essas questões são abordadas nos cursos de formação, nas reuniões pedagógicas e nos projetos da SME. O questionário (Anexo 1) foi enviado por *e-mail* para todos os especialistas

que trabalham na rede, e contou com opções de respostas dissertativas ou objetivas, para uma melhor filtragem dos profissionais. O questionário ficou aberto por cerca de dois meses. Depois disso, foi feita a análise das respostas.

Em seguida, foram realizadas entrevistas *online* com nove especialistas em assuntos educacionais (orientadores, supervisores e administradores) que atuam na rede municipal de ensino de Florianópolis. Os participantes que foram entrevistados receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme o Anexo 2) para a realização da pesquisa e para a utilização dos dados. Em razão da pandemia da COVID-19, as entrevistas foram realizadas por meio de chamada de vídeo via Google Meet. Elas tiveram como objetivo entender como as equipes pedagógicas trabalham em suas escolas as questões apresentadas, com os estudantes, os profissionais e os professores, nos espaços de aprendizagens, nos projetos das escolas, nas formações, nas reuniões pedagógicas etc.

Para prosseguir, analisamos a importância do investimento do setor público no acesso à educação e à cultura, principalmente com referência à classe social, diante do cenário de desigualdade em que estamos inseridos, dentro do sistema capitalista. Além disso, foi importante considerar o papel que a escola desempenha na manutenção desse sistema, o qual pressupõe a exploração e a desigualdade.

A partir desses estudos, da análise dos dados coletados e da reflexão sobre a realidade do sistema educacional brasileiro e local, nosso objetivo foi obter respostas para como os nossos sistemas de ensino estão trabalhando (ou não) as questões alavancadas e o processo de construção do currículo escolar em relação a todas as questões aqui apresentadas. Buscou-se compreender de que forma a organização curricular da educação pública está diretamente relacionada à manutenção do sistema de desigualdades sociais e do desprezo à diversidade cultural existente em nossa sociedade.

O processo analítico ocorreu a partir da triangulação dos dados, e, para justificá-lo, aproximamo-nos de Triviños (1987), o qual observa que a pesquisa qualitativa não estabelece separações rígidas entre a coleta de informações e as interpretações delas. O autor afirma, ainda, que o pesquisador ocupa um lugar proeminente no estudo, no qual é privilegiada a dimensão subjetiva, o que favorece

uma maior flexibilidade na análise dos dados. A análise das informações, a partir da técnica de triangulação, tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição e na compreensão do objeto do estudo. De acordo com Molina Neto (2010, p. 132): “A triangulação impede a aceitação das impressões iniciais e, dessa forma, tanto a técnica da triangulação das fontes como a técnica de coleta da informação se processam simultaneamente, uma vez iniciada a pesquisa”. Ao estudar os professores numa determinada rede organizacional, é importante compreender a complexidade que está posta. Para isso, Triviños (1987) propõe estudar, em primeiro lugar, o processo e os produtos centrados no sujeito; em segundo lugar, os elementos produzidos por meio do sujeito; e em terceiro lugar, os processos e os produtos gerados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito.

Essa pesquisa faz parte de uma investigação do tipo guarda-chuva do Grupo de Estudos e Pesquisa em Prática Educativa, Identidade Docente e Cultura Escolar (GEPPICE), intitulada “Currículo e identidade docente: articulações com a cultura escolar a partir do olhar transdisciplinar”. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina e obteve parecer a partir do CAAE: 42599920.4.0000.0121.

3.1 CAMPO E SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Além do estudo bibliográfico, com autores que já pesquisam esses temas há bastante tempo, o ponto central do meu campo de investigação será a rede municipal de ensino (RME), especificamente, a diretoria de ensino fundamental (DEF).

Florianópolis é a capital do estado de Santa Catarina e, nas últimas décadas, vem passando por um processo constante de crescimento e de urbanização. Moradores de vários estados têm migrado para a cidade, em razão dos benefícios que ela apresenta, como a alta expectativa de vida, as altas taxas de emprego e as

suas belezas naturais. Segundo o IBGE,² a população da cidade, em 2020, era de 508.826 pessoas.

Com isso, a RME precisou ampliar e melhorar a sua qualidade de ensino para atender às necessidades da população. Embora a rede seja única, conectada e com um trabalho coletivo de profissionais, cada escola possui públicos diferentes e especificidades únicas, não podendo, com isso, sofrer generalizações. Ainda assim, podemos falar de algumas características da educação municipal.

Segundo o módulo Educação da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017* do IBGE, Florianópolis é a capital com a menor taxa de analfabetismo, 0,8%. Entre os anos de 2005 e 2012, houve um movimento de ressignificação do currículo escolar, em que:

[...] tendo em vista a determinação do Ministério da Educação para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, foram introduzidos, no currículo, temas como: diversidade étnico-racial, múltiplas dimensões e singularidades humanas, resultando o documento “Proposta Curricular da Rede Municipal do Ensino de Florianópolis” (2008). Essa Proposta previa a autonomia das unidades educativas na construção de seu currículo, ressaltando que ele deveria ser desenvolvido a partir da realidade histórica, social e cultural na qual a unidade estava inserida (PROPOSTA CURRICULAR DE 2016, p. 20).

Segundo o *Censo Escolar/INEP 2020*, há, em Florianópolis, 117 escolas de educação básica municipais, sendo 37 de ensino fundamental. Segundo esse mesmo censo, nos anos iniciais do ensino fundamental, estão matriculados **9.950** estudantes, enquanto, nos anos finais, estão matriculados **7.635** estudantes. Fora isso, há ainda um número aproximado de 14.900 estudantes na educação infantil e 1.320 no EJA. A nota do IDEB em 2019 foi 6,0, um pouco abaixo da meta para o período, que era 6,1.

² <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/florianopolis.html>

3.1.1 ESPECIALISTAS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS

Esta pesquisa está centrada no público dos especialistas em assuntos educacionais da rede municipal de ensino fundamental de Florianópolis/SC. Esse público foi escolhido por causa da minha própria proximidade com o cargo; além disso, esses especialistas fazem parte do grupo que compõe a equipe pedagógica das escolas e, além disso, são os principais responsáveis por organizar, sistematizar e executar o PPP da escola, assim como a proposta curricular. A equipe pedagógica acompanha o desenvolvimento dos educandos, os projetos da escola, o planejamento do trabalho com os professores, a relação família-escola-comunidade, a aplicação do currículo escolar e a organização dos planejamentos e dos projetos na escola. Os especialistas em assuntos educacionais são compostos por administradores, supervisores e orientadores escolares.

Segundo a Portaria nº 285/14 da Prefeitura de Florianópolis, o número de especialistas em assuntos educacionais da rede no ensino fundamental é distribuído da seguinte forma:

- 1 orientador educacional de 40h, a partir de 80 estudantes;
- 2 orientadores de 40h cada, a partir de 500 estudantes;
- 3 orientadores de 40h cada, a partir de 900 estudantes;
- 1 supervisor escolar de 40h, a partir de 200 estudantes;
- 2 supervisores de 40h cada, a partir de 700 estudantes;
- 3 supervisores de 40h cada, a partir de 1.000 estudantes;
- 1 administrador escolar, a partir de 300 estudantes.

A seguir, pode-se observar uma tabela, enviada por *e-mail* pela Gerência de Formação Continuada da Prefeitura de Florianópolis, a respeito do número de especialistas em assuntos educacionais da rede. A tabela é dividida por cargos, com efetivos e ACTs:

Figura 5 – Composição dos especialistas na rede quanto ao número de profissionais por cargo na RME

Área de Atuação	TOTAL		
	Efetivos	Substitutos	GERAL
Administrador Escolar	22	9	31
Orientador Educacional	44	32	76
Supervisor Escolar	85	36	121
Total Especialistas	151	77	228

Fonte: Gerência de Formação Continuada da Prefeitura de Florianópolis (2021).

É importante destacar que, no *e-mail*, eles explicam que as vagas podem ser de 20h ou de 40h. Assim, os substitutos podem escolher qualquer uma das cargas horárias disponíveis e, quando há falta de efetivo nessas vagas, eles são chamados para ocupá-las. Porém, às vezes, os substitutos podem apresentar licença-saúde ou desistência da vaga, durante o decorrer de sua portaria. Por isso, o número presente na tabela acaba sendo maior do que o número de vagas que realmente existem.

Ambos os cargos possuem muitas atribuições em comum, mas, abordando um pouco da diferença entre eles, podemos definir melhor as funções. O administrador escolar, por exemplo, é o principal responsável por organizar e distribuir os recursos materiais da escola, bem como ajudar na organização e no funcionamento de instâncias como a APP e o conselho de escolar; além disso, ele é o responsável por todas as questões administrativas referentes à unidade escolar. O supervisor escolar é o principal responsável pelo planejamento das aulas, pelo planejamento anual e pela aplicação do currículo escolar, lidando diretamente com os professores. Já o orientador educacional é voltado para a aprendizagem e para o desenvolvimento do estudante, sendo responsável por fazer a mediação entre os educandos e entre eles e o professor; além disso, o orientador educacional representa o elo principal da relação escola-família-comunidade.

Todos eles, juntos, compõem a equipe pedagógica da escola na direção, na qual atuam juntos para a organização escolar e para a elaboração de propostas nas reuniões pedagógicas e de projetos a serem executados durante o ano letivo.

Para entender melhor essas funções, vamos falar um pouco da história dos especialistas em assuntos educacionais no Brasil. A Lei n. 4.024/1961, em seu artigo 52, trata do curso de magistério no Brasil, na época da lei, ainda chamado de “normal”. Ele era responsável pela formação de professores, orientadores, supervisores e administradores. Mais tarde, com a Lei da Reforma Universitária (n. 5.540/1968), foram instituídos os cargos de especialistas em assuntos educacionais, que viriam a ocupar esses cargos de orientação, supervisão, administração escolar, coordenação e inspeção. O Parecer n. 252/1969 estabeleceu que a formação para esses cargos de especialistas se daria através do curso de Pedagogia com habilitação específica nessas modalidades, exceto a orientação educacional, que já havia sido regulamentada na Lei n. 5.564/68.

Mais recentemente, com a Resolução CNE/CP 01/2006, os cursos de Pedagogia passaram por uma reestruturação em seu currículo, que estabeleceu novas diretrizes, mudando-se os rumos da formação dos especialistas. Essa reestruturação eliminou a organização curricular da graduação de Pedagogia com habilitação nas diferentes áreas para criar um novo currículo geral para a Pedagogia. Dessa forma, os mais novos pedagogos teriam uma formação mais ampla, a qual atravessaria a educação infantil, o ensino fundamental I e a gestão escolar, podendo, posteriormente, atuar em todas essas áreas. As habilitações necessárias para a função dos especialistas foram para a pós-graduação a nível de especialização.

O primeiro concurso público para o ingresso de especialistas na rede municipal de Florianópolis ocorreu em 1986, com a efetivação dos primeiros profissionais no início de 1987. Antes desse concurso, havia poucos orientadores, supervisores e administradores na rede, os quais geralmente eram formados por professoras da rede convidadas a compor essas funções na Secretaria Municipal de

Educação. Além disso, elas geralmente atendiam a várias escolas, em vez de atuarem em uma única unidade, como acontece atualmente.

Para chegar até estes especialistas que trabalham na SME, utilizei tecnologias amplamente usadas durante a pandemia do COVID-19, como o Google Meet. Além disso, entrei em contato, via *e-mail* institucional, com todas as escolas de ensino fundamental e com o *e-mail* institucional dos especialistas (ACTs e efetivos) que compõem o grupo da formação continuada dos especialistas da rede Municipal. Nesse *e-mail*, apresentei-me como orientadora da rede e mestranda da UFSC, na linha Sociologia e História da Educação, e pedi para responderem ao formulário da pesquisa.

3.1.2 QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta parte, apresento, comento e analiso o questionário *online* aplicado aos especialistas da rede de Florianópolis/SC. O objetivo desse questionário é ter um panorama geral desses profissionais a respeito da temática desta pesquisa, com questões referentes aos objetivos gerais e aos específicos. Assim, foi possível analisar como esses profissionais percebem essas questões em suas escolas e na rede. Isso auxiliou a tentar traçar um perfil, mesmo que pequeno, desses profissionais dentro da rede de Florianópolis.

Ao todo, 33 especialistas responderam ao formulário digital encaminhado por *e-mail*. Esses dados trazem uma visão ampliada dos trabalhadores da rede Municipal e, com eles, adiantamos algumas perspectivas que embasam o trabalho sobre a temática da diversidade cultural. Durante essa etapa, identificamos como é a caracterização dos especialistas em assuntos educacionais da rede e apresentamos, de forma gráfica e descritiva, as respostas ao questionário.

Esse questionário *online* foi feito através do Google Formulários e preenchido por representantes dos três cargos que compõem o grupo de especialistas da rede de ensino: supervisores, administradores e orientadores. Ele foi enviado a todos os especialistas da rede que estavam atuando nas escolas em 2021. No total, houve 33 respostas, como dito acima.

Figura 6 – Cargos ocupados pelos especialistas

Qual dos seguintes cargos você ocupa?
33 respostas

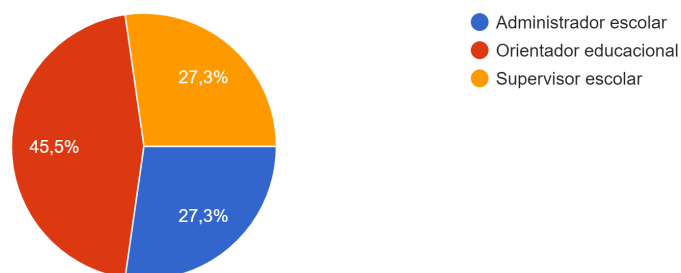
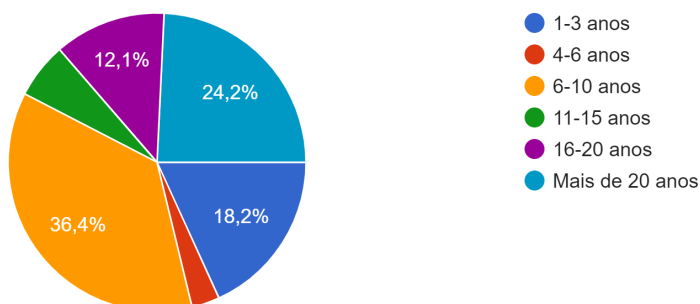


Figura 7 – Tempo de atuação na rede municipal

Há quanto tempo você atua na rede municipal de Florianópolis?
33 respostas



Na Figura 6, temos a descrição dos cargos ocupados pelos 33 especialistas que preencheram o questionário: 15 são orientadores educacionais, 9 são supervisores e 9 são administradores.

Na Figura 7, descreve-se o tempo de atuação desses especialistas na rede municipal. Dos 33 profissionais, 19 atuam de 1 a 10 anos na rede, 6 atuam entre 10-20 anos, e 8 atuam há mais de 20 anos. Apesar de a maioria ter entrado nos últimos 10 anos, observa-se uma grande diversidade, entre os participantes, em relação à experiência na rede Municipal.

Além disso, é interessante analisar que 26 especialistas responderam que são efetivos na rede municipal, e apenas 7 trabalham como ACT. Se compararmos esse dado com a tabela apresentada no capítulo anterior, referente ao número total de especialistas na rede, podemos observar que a grande maioria ainda é formada por efetivos, havendo poucos contratos temporários para esses cargos, apesar de esses profissionais sempre estarem em falta nas escolas.

Muitos dos especialistas desses cargos estão afastados das escolas, em razão de estarem desempenhando outras funções na Secretaria de Educação, em direção, ou de estarem em licença-aperfeiçoamento ou licença-saúde. Por isso, muitas escolas estão desfalcadas de especialistas, o que sobrecarrega quem está na ativa. Uma evidência disso é que todas as vagas de substitutos para os especialistas são preenchidas rapidamente no processo seletivo. Isso faz com que seja aberto um processo emergencial de contratação durante o ano por causa da demanda para esses cargos.

Podemos notar ainda que, desses 33 especialistas, 23 trabalham com anos iniciais e finais do ensino fundamental. Isso ocorre, em parte, porque algumas escolas são pequenas e têm poucos alunos nesses dois segmentos e, em parte, por falta de profissionais suficientes. Do restante dos que responderam, 7 trabalham apenas com os anos iniciais e 3 apenas com os anos finais. É importante ressaltar que, na rede municipal, não há escolas de ensino médio (que são responsabilidade

do governo estadual) e nenhum profissional da educação infantil (que só conta com supervisores, entre os três cargos) respondeu ao questionário.

Após as questões objetivas, perguntas dissertativas foram feitas, a fim de se levantar o perfil do grupo, a respeito da temática da diversidade no currículo e de projetos da rede; também foram feitas questões sobre a formação dos especialistas quanto à temática, ao acesso a espaços culturais pelos estudantes da rede e à questão da desigualdade social. Houve respostas muito divididas e uma grande variedade de opiniões, as quais apresento a seguir.

Quanto à formação continuada dos especialistas, alguns destacaram que ela é ultrapassada e que os formadores não focam nas temáticas propostas pelo grupo. Outros disseram que seria necessário haver mais investimento nessa área. Alguns afirmaram que gostariam de ter mais voz nas formações. Outras críticas dizem respeito à falta de organização e à falta de relação das formações com as demandas da rede.

Além disso, os participantes destacaram que, muitas vezes, essas formações são realizadas de forma improvisada, sem terem uma linha teórico-metodológica bem definida, o que leva a reflexões de senso comum. Também se mencionou a responsabilidade do servidor quanto à sua própria organização e à sua própria participação nas formações. Para esse grupo, a pandemia deixou evidentes alguns problemas da rede; principalmente, a falta de formação para o uso das tecnologias e a falta de comunicação dentro da rede e na escola, tanto entre os docentes quanto deles com os estudantes. Ficou claro que, depois da pandemia, é preciso investir em tecnologias mais atuais para a rede de ensino e na formação dos profissionais, não apenas os da área da tecnologia, mas também os professores e os especialistas, que muitas vezes coordenam as atividades e os projetos nas escolas.

Uma das participantes declarou que há uma carência na formação dos gestores das escolas (no caso de diretores); segundo ela, seria preciso investir em formação “no sentido de desenvolver habilidades de gestão de equipe, organização

do trabalho pedagógico e habilidades socioemocionais, esse último tanto para diretores quanto para o corpo docente” (parte da resposta de uma supervisora escolar).

Temos aqui um ponto positivo, se realizada uma comparação com outras redes de ensino, pois a Prefeitura de Florianópolis disponibiliza esse espaço de formação e de discussão. Entretanto, percebo que as formações continuadas ainda podem melhorar. Para isso, além do investimento, é também necessária uma reestruturação e uma organização, para que essas formações façam sentido na escola que temos hoje, atendendo às demandas dos profissionais e havendo uma continuidade, mesmo com as mudanças de gestores.

Observo também que a rede possui pouco preparo e pouco investimento para os seus diretores de escola, que também são profissionais e que precisam dessa formação e desse apoio. Muitas pessoas se qualificam para ser diretoras; porém, quando vão exercer a função, ficam sobrecarregadas. Em razão disso, o fator emocional transparece em suas atividades, o que acaba afetando todo o ambiente de trabalho, além, é claro, da existência das relações abusivas dentro da escola e do assédio moral por parte de diretores.

A respeito do questionamento se a proposta curricular de Florianópolis aborda a temática da diversidade cultural, tivemos 31 respostas afirmativas, apenas uma resposta negativa e uma com “parcialmente”. Depois de analisar toda a proposta, percebeu-se que muitas das temáticas ainda são muito genéricas e superficiais. Como será visto mais adiante nesta dissertação, esse problema também é comentado nas respostas às entrevistas. Esse é o caso, por exemplo, do trabalho sobre sexualidade, gênero, cultura, diversidade, racismo, machismo, sexismo, homofobia, preconceito, violência e respeito.

No questionário, também se abordou o projeto da ERER (Educação das Relações Étnico-Raciais), que foca na educação relacionada às matrizes africanas e indígenas no currículo da rede. Considerou-se que seria importante que o projeto

estivesse mais presente nas formações continuadas e nas práticas escolares, e que, muitas vezes, ele está sendo trabalhado de forma muito superficial.

Um dos profissionais destacou que a temática é bem clara e trabalhada nos projetos, nas ações e nos seminários da rede, e que as experiências são compartilhadas entre as escolas. Outra pessoa disse que a sua escola trabalha há mais de 10 anos com o projeto de reconhecimento e de valorização das diferenças vinculado ao EREER. Outro profissional destacou, ao fim, que a rede ainda está trabalhando para que isso ocorra de forma efetiva, que há culturas mais trabalhadas, em detrimento de outras, e que projetos e temáticas voltados à sexualidade ainda são escassos.

Também se afirmou que, uma vez, houve um seminário referente à temática da diversidade cultural, e que ele foi muito bom; porém, no geral, esse tema ainda está muito fragmentado e não é abordado nos espaços que os especialistas ocupam. Essa abordagem seria imprescindível, afinal de contas, são os especialistas que articulam e que ajudam a construir os PPPs e os currículos das escolas, fazendo parte da equipe pedagógica/diretiva.

Após esse período pandêmico em que vivemos, precisamos repensar as práticas de ensino, a forma como organizamos a escola e o modo como a rede está estruturada, atuando, muitas vezes, de forma bastante individual. O currículo está de acordo com os documentos nacionais da LDB e da BNCC; entretanto, ele ainda está defasado em muitas questões. A SME precisa organizar mais ações e mais encaminhamentos coletivos da rede, pensando nos estudantes de hoje e em um ensino não fragmentado.

Continuando a discussão, a seguir, abordou-se o trabalho com a temática da diversidade cultural, em projetos nas escolas, e com os estudantes, durante o ano letivo. Poucos profissionais responderam que esse tema não é trabalhado; além disso, nessas respostas, estava especificado que a temática está representada

dentro dos planejamentos dos professores e que ela é trabalhada dentro de algumas disciplinas, mas não em forma coletiva ou em um projeto de escola.

Um grande número de profissionais respondeu que a sua escola possui projetos que abordam essa temática; no entanto, muitos profissionais tiveram que parar durante a pandemia, o que afetou grande parte dos projetos e dos eventos nas escolas, em 2020 e em 2021. Percebi que, apesar de muitas escolas terem projetos e eventos sobre essa temática, ela ainda não é discutida e trabalhada por todos da escola. Ademais, muitas vezes, essa temática fica concentrada nos profissionais de Artes, Música e História, ou em projetos específicos, faltando uma execução holística no ambiente escolar.

Um supervisor que está na faixa entre 6 e 10 anos de rede afirmou que a sua escola apresenta um projeto abrangente de diversidade, em que são trabalhadas as questões culturais, de gênero, de raça, entre outras; porém, esse projeto foi interrompido, por conta da pandemia. Outra supervisora declarou que a sua escola possui uma comissão escolar para trabalhar o tema da diversidade cultural; há uma semana específica na escola em que esse tema é trabalhado, desde a educação infantil até o 9º ano. Uma orientadora educacional comentou que a sua escola trabalha bastante com a metodologia da pesquisa com as crianças menores; a partir disso, elas estudam diversas culturas que vivem no Brasil e, principalmente, em Santa Catarina, com a comunidade escolar procurando ir visitar essas comunidades e os lugares históricos.

Conseguimos perceber, através das respostas, que muitos profissionais ainda precisam de acompanhamento e de formação sobre a temática para trabalharem em seus planejamentos. Algumas respostas apresentam a dificuldade de comunicação entre as diferentes perspectivas culturais, na própria equipe de docentes; porém, algumas escolas possuem projetos que abordam o assunto e o colocam em seu PPP. No entanto, como há uma movimentação muito grande de ACTs, nem sempre todo o corpo docente está por dentro desse tema ou acostumado a trabalhar com ele, e é preciso retomá-lo sempre.

Apesar de perceberem que esse deveria ser um tema abordado e trabalhado enquanto rede, as escolas ainda possuem muitas individualidades, e há muitos projetos legais que são desenvolvidos apenas por uma escola, mas que poderiam ser ampliados enquanto rede. A crítica que podemos fazer aqui é: se há uma rede com uma proposta de currículo e de trabalho sobre a diversidade, por que algumas escolas trabalham essas questões, e outras não? Questões sobre sexualidade, gênero, identidade, relações étnicas e raciais não deveriam ser trabalhadas em todas as escolas, de acordo com suas realidades e suas especificidades? Por que algumas culturas são mais discutidas que outras? Volto aqui a fazer a questão: o outro só é diferente e considerado dentro de um quadro de diversidade quando há um padrão de normalidade. Mas que normalidade é essa? Essas questões nortearam as entrevistas individuais e as conclusões dessa pesquisa.

Além disso, essas questões são importantes para pensarmos na construção de um currículo e na reestruturação de como esses questionamentos são pensados dentro da rede de ensino. Há determinados temas cuja escolha não pode ser deixada para os docentes, ou eles podem acabar no esquecimento e nunca serem abordados. É preciso abrir debates e discussões entre os profissionais da rede, sobre que normalidade é essa que construímos em nosso currículo, que padrão de normalidade estamos definindo nas escolas, entre os estudantes. Só há mudança e transformação quando há dúvidas, discussões e reflexões.

Uma supervisora declarou que a temática da diversidade cultural muitas vezes é condicionada a eventos ou a datas comemorativas. Outra supervisora afirmou que muitos dos profissionais da educação não possuem acesso aos bens culturais, porque, na cidade, esses espaços são pouco acessíveis para a população trabalhadora, incluindo os professores e os demais profissionais das escolas. Desse modo, acaba sendo difícil ampliar o universo cultural dos estudantes e das aulas, quando o próprio acesso cultural dos docentes é limitado.

Um problema relatado por outra supervisora é o preconceito. Em razão de a escola estar inserida em uma comunidade muito conservadora, isso gera situações

delicadas para a escola. Por isso, é importante que esses profissionais estejam sempre estudando e atualizando o seu conhecimento e o seu repertório, principalmente, por meio de formações qualitativas, para que eles possam explicar e argumentar com a comunidade, trazendo não apenas o senso comum, mas dados e teorias bem colocados. Dessa forma, a propagação de *fake news* diminuirá, e traremos um conhecimento atualizado e verdadeiro para a sociedade.

Outra questão abordada relaciona-se à desigualdade social entre os estudantes da rede. As perguntas incluíram questões sobre o acesso a diferentes experiências culturais, cinema, teatro, música, artes, debates e discussões, livros, revistas, bem como projetos sobre racismo, sexualidade, identidade de gênero etc. É consensual que, apesar de um pequeno número de estudantes possuírem algum acesso a essas experiências – por estarem em uma classe social que permite isso –, o acesso cultural fora da escola, para a grande maioria dos estudantes da rede, é muito limitado, o que o torna ainda mais importante o incentivo a esse acesso dentro da escola.

Algo importante a se pensar é: quando os estudantes não estão na escola, onde eles estão? O que fazem para se divertir? A que tipos de espaços culturais eles têm acesso? Essa questão é muito importante, porque, além de educativos, os espaços desse tipo também interferem na cultura da cidade, nas artes e na segurança pública, uma vez que esses estudantes acabam tendo mais oportunidades, quando possuem acessos diversificados a experiências culturais.

Sabemos que vivemos em um país com muita desigualdade social, e muitas capitais tentam resgatar os jovens de baixa renda em projetos socioculturais, a fim de evitar que eles entrem em organizações criminosas e no tráfico de drogas. Precisamos lutar por mais direitos sociais e culturais, por mais acesso dos nossos estudantes a essas experiências, por mais criações de espaços voltados à cultura diversificada.

Não é o suficiente haver alguns poucos espaços localizados no centro do município, sendo que Florianópolis tem um espaço geográfico muito amplo e com uma mobilidade reduzida. A maioria dos estudantes da rede está nos bairros e não consegue se locomover até o centro ou o CIC para participar desses espaços e desses eventos. Essa é uma demanda social muito grande da cidade, mas ela não tem sido abordada pelos agentes políticos.

A seguir, apresento uma resposta ao questionário, referente ao acesso cultural dos estudantes. Essa questão é muito importante para pensarmos nos investimentos culturais para a nossa cidade e na questão de acesso dos estudantes da rede pública, para que eles consigam participar desses espaços e desses eventos que acontecem na cidade, o que faria com que o seu acesso não se limitasse apenas à sua escola e ao seu bairro. É importante que se possam oferecer experiências diversificadas aos nossos estudantes:

Os nossos estudantes têm um acesso restrito à diversidade cultural, muitas vezes restritos ao que acontece em seu meio cultural, sua casa, sua igreja etc. Boa parte dos estudantes só têm esse acesso a partir da escola. Isso acontece, pois parte do nosso público é pobre, e o nosso bairro é afastado dos centros culturais, o que dificulta o acesso dos estudantes, mesmo quando há o passe livre para eventos, cinema, teatro, pois geralmente é necessário pagar o transporte até o local. A maioria dos nossos profissionais se esforçam ao máximo para trazer essa diversidade cultural para dentro da escola, com membros da própria comunidade ou de outras comunidades. Temos comissões sobre a diversidade e tratamos do assunto sexualidade com as crianças e com os jovens, com conteúdos adequados e pertinentes às faixas etárias e às necessidades dos grupos ou dos indivíduos. Temos um projeto de Educomunicação, vinculado à UDESC e ao Projeto Jornada Integral, maravilhoso, que atinge ainda uma pequena parcela dos nossos estudantes e que já levou as produções cinematográficas da nossa escola para festivais de cinema infantil. Buscamos sempre ampliar o acesso à diversidade cultural, mas ainda não chegamos aonde gostaríamos, no que diz respeito à abrangência dos estudantes, sobretudo, agora no período da pandemia, em que o acesso à internet e aos equipamentos de qualidade influencia tanto no acesso à diversidade cultural, uma vez que tanto eles como nós estamos isolados geograficamente (Resposta de um supervisor escolar com 6-10 anos de rede).

Na finalização do questionário, foi perguntado aos profissionais se gostariam de destacar algo que foi apresentado ou de dar alguma sugestão a respeito das temáticas apresentadas, em relação ao sistema de ensino municipal de Florianópolis. Acredito ser importante apresentar algumas das respostas daqueles que contribuíram, pensando nesse currículo de rede que temos. Como pesquisadora, considero importante dar voz aos participantes da pesquisa, que são aqueles que nos ajudam a perceber e a olhar o objeto de uma forma mais presente e imersa naquela realidade. Por isso, deixo destacados aqui os seus comentários, que contribuem para essa pesquisa:

Penso que temos a necessidade de trabalhar as temáticas relacionadas à sexualidade e também a da diversidade linguística, já que somos um povo miscigenado (Resposta de uma orientadora educacional com mais de 20 anos de rede).

Precisamos trabalhar a inclusão, tanto de alunos quanto de professores com deficiências especiais (Resposta de um administrador escolar com 16 a 20 anos de rede).

Acredito que poderíamos ter o EREER integrado na nossa formação e não somente como uma formação à parte. A parte da diversidade sexual e identidade de gênero também deveria entrar nas nossas formações (Resposta de um supervisor escolar com 6 a 10 anos de rede).

A PMF precisa focar menos no controle e mais em trocar experiências; tem assessor que acha que está no antigo cargo de inspetor (Resposta de um orientador educacional com 6 a 10 anos de rede).

Questões sobre racismo poderiam ter suas discussões ampliadas (Resposta de um administrador escolar com 6 a 10 anos de rede).

Penso que a rede tem feito importantes discussões com esse foco; porém, é preciso maior formação e articulação teórico-metodológica e de gestão para concretizarmos passos mais consistentes nessa direção (Resposta de um orientador educacional com mais de 20 anos de rede).

Creio que a rede dá liberdade a tal proposta. Nós da escola é que temos que nos preparar, pois, nos últimos tempos, estamos nos deparando com algumas questões, como, por exemplo, conflito na sexualidade enquanto adolescente, o qual até então não nos era comum. Que fosse proporcionado algo, como formação aos profissionais, na área da sexualidade. Como abordar o tema, como trabalhar com a classe e por aí vai... (Resposta de um orientador educacional com 1 a 3 anos de rede).

A partir dos comentários dos participantes do questionário e de todas as teorias e questões apresentadas até o momento, temos um início para as entrevistas e para as análises do objeto de trabalho. É com base nessas informações que foi elaborada a próxima sessão.

3.1.3 O PERFIL DAS PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS

Nesta parte da dissertação, dedico-me a descrever o perfil das nove entrevistadas desta pesquisa. As entrevistas foram realizadas com os especialistas que aceitaram participar dessa etapa da pesquisa. Esta pesquisa passou pelo Comitê de Ética da UFSC. Para preservar o anonimato e os aspectos éticos da pesquisa, utilizarei nomes fictícios para as participantes, a fim de descrever o perfil e de apresentar as características laborais e as falas das entrevistadas.

As entrevistas agem como instrumentos de pesquisa e ajudam a entender como as especialistas entrevistadas compreendem a diversidade cultural sob o ponto de vista de suas realidades, suas experiências e suas vivências. Nessa tentativa, procurei entrevistar ocupantes dos três cargos da rede: supervisoras, orientadoras e administradoras. As participantes trabalham em escolas de ensino fundamental localizadas no Norte, no Sul, no Leste e na região Central da ilha. Além disso, essas escolas atendem aos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Todas as participantes são do gênero feminino; por isso, no decorrer da pesquisa, utilizo a expressão “a entrevistada”.

A orientadora educacional Mariana possui 28 anos. Possui graduação em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional. Ela é formada há 7 anos na área e está na rede há cerca de 1 ano e meio, mas já atua há 3 anos como orientadora educacional. Trabalha em regime de ACT, com 40h. A escola em que ela atua fica na região Central.

A supervisora escolar Luiza possui 40 anos. Formou-se na graduação em Pedagogia em 2007 e posteriormente cursou uma especialização em Supervisão. Ela atua como supervisora efetiva na rede, em regime de 40h, e está na rede como efetiva há 6 anos. Anteriormente, trabalhou na rede como ACT, no cargo de professora dos anos iniciais. A escola em que ela atua fica na região Sul de Florianópolis.

A orientadora Paula possui 53 anos. Ela é formada na área há 29 anos. Atua na rede como orientadora educacional como efetiva e trabalha há quase 10 anos na rede municipal, em regime de 40h. Anteriormente, trabalhou como orientadora educacional nas escolas do estado de SC. A escola em que ela atua fica na região Norte de Florianópolis.

A supervisora Amanda possui 33 anos. Ela atua na rede como efetiva há 6 anos, em um regime de 40h, mas está na rede há 10 anos. Anteriormente, atuou como professora de educação infantil e de anos iniciais. A escola em que ela trabalha fica na região Leste.

A supervisora Beatriz possui 37 anos. Ela atua na rede como supervisora efetiva, em um regime de 40h. Ela é formada na área há 15 anos e atua na rede há 12 anos. A escola em que ela trabalha fica na região Sul.

A supervisora Caroline possui 41 anos. Ela atua na rede como efetiva, em um regime de 40h. Tem 5 anos de rede e 5 anos como supervisora, mas atua na área da educação há 19 anos (tendo mestrado na área), e já trabalhou como professora de anos iniciais, professora de educação infantil, na formação de professores e como supervisora. A escola em que ela atua no momento fica na região Central.

A administradora Gabriela possui 46 anos. Ela é formada na área da Educação há 4 anos (porém, possui especialização e mestrado recente), sendo que apresenta uma formação anterior em outra área. Atua na rede como ACT, em um regime de 40h. Sua maior experiência é em áreas administrativas. É o primeiro ano dela na rede de Florianópolis, e a escola em que atua fica na região Central.

A orientadora Eduarda possui 54 anos. Ela atua na rede como efetiva, em um regime de 40h. É formada na área há 23 anos e trabalha na rede há 18 anos, já tendo trabalhado nas escolas do estado de SC. Já atuou como professora e como diretora de escola. Também já atuou na Secretaria de Educação e com formação de professores. A escola em que ela trabalha fica na região Leste.

A administradora Fernanda tem 39 anos. Ela atua na rede como ACT, em um regime de 40h. É formada na área há 4 anos e atua há 9 anos na rede de Florianópolis. Já atuou como secretária escolar e como professora, e atua, há 2 anos, como administradora escolar. A escola em que ela trabalha fica na região Norte.

4 CATEGORIAS ANALÍTICAS

Neste capítulo, esmiúço e analiso as entrevistas feitas com as participantes, já referenciadas e caracterizadas na metodologia. Também apresento algumas falas referentes à temática aqui discutida, a fim compreender como ela aparece no currículo da rede. Além disso, retomo o meu referencial teórico para apoiar as análises apresentadas.

Utilizo aqui o conceito de diversidade cultural, já discutido. Essa discussão ocorre a partir de Morin (2000), que aborda a diversidade, a qual, além de ser uma característica cultural e social (criada e modificada pelo homem), também está presente em aspectos biológicos. Além disso, parto do conceito de multiculturalismo de Gadotti (1992), que diz ser necessário haver um equilíbrio de culturas, dando ao estudante o acesso a outras referências culturais e, ao mesmo tempo, valorizando-se a cultura local que temos, o que leva à construção de uma sociedade pluralista e respeitosa.

Por fim, para analisar o currículo escolar e como ele atravessa a cultura e a diversidade, são utilizados os pensamentos de Michael Apple e Tomaz Tadeu da Silva, os quais já foram citados anteriormente. Utilizou-se, também, o pensamento de Paulo Freire, a fim de trazer uma abordagem mais crítica em relação à nossa realidade e de discutir as dificuldades do sistema educacional brasileiro e as desigualdades sociais.

4.1 O OLHAR SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL

O objetivo desta seção é compreender como os especialistas da rede municipal de Florianópolis/SC enxergam a diversidade cultural em suas escolas. Para isso, o trabalho reflete sobre as seguintes perguntas: como essa diversidade está presente na cidade de Florianópolis/SC? Há diversidade cultural no corpo docente das escolas da rede? Como o currículo escolar articula essa temática? Ela aparece nos projetos das escolas e da rede?

Assim, a diversidade cultural e o currículo foram articulados através das falas das participantes desta pesquisa, nas quais se analisou a realidade da rede, dos projetos e dos autores discutidos nesta pesquisa.

4.1.1 ENTENDIMENTO SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA BÁSICA

A primeira questão analisada é o olhar das participantes acerca da diversidade cultural. Assim, busca-se refletir sobre como elas compreendem essa temática, entender se elas já tiveram contato com algum estudo, alguma pesquisa ou alguma formação sobre isso e, para finalizar, entender como elas consideram que a diversidade cultural está presente na escola e na cidade de Florianópolis/SC. Vale lembrar que todas essas questões são complexas e vistas sob a perspectiva das 9 participantes, as quais atuam na rede Municipal de Florianópolis, nos cargos de especialistas em assuntos educacionais (orientadoras, supervisoras e administradoras escolares).

Para a orientadora Mariana, o termo “diversidade cultural” pode ser caracterizado como algo que é diferente daquilo a que estamos habituados. Seguindo na mesma linha, a administradora Fernanda afirmou que a diversidade é composta pelas várias culturas com as quais temos contato. A supervisora Luiza e as administradoras Fernanda e Gabriela destacaram que Florianópolis tem recebido muita gente de outros países, o que tem provocado uma grande diversidade cultural na cidade.

Em relação ao que as nossas entrevistadas falaram acima, Gadotti (1992) afirma que uma educação multicultural preza pela pluralidade da escola e pelo respeito à cultura do aluno e à da comunidade. Para o autor, o valor-base dessa escola multicultural é a democracia; portanto, “propõe-se instaurar a equidade e o respeito mútuo, superando preconceitos de toda espécie, principalmente os de raça e de pobreza” (GADOTTI, 1992, p. 21).

Portanto, a partir do que foi destacado, considero que essas diferentes culturas que temos recebido na cidade, as quais podem ser de outros estados ou de outros países, misturam-se e criam um mosaico multicultural na escola, como diz Gadotti (1992). Porém, se a escola não for multicultural, não trabalhar as diferenças e não prezar pelo pluralismo, pensar em diversidade cultural no contexto escolar será um sinônimo de prezar por um padrão hegemônico. Para que essas diferenças e essa diversidade se manifestem, como declararam as entrevistadas, de uma maneira que traga riquezas nas experiências, além de trocas e de um respeito pelo outro, é necessário que a escola construa essa proposta em sua base. Isso inclui seu PPP, suas discussões, seu currículo e suas práticas.

Para a supervisora Amanda, a diversidade cultural diz respeito às singularidades de cada sujeito, respeitando-se o tempo e o espaço que ele ocupa. Ela complementa, dizendo que isso é o que tem de mais rico dentro da escola. Por isso, destaco aqui Paulo Freire, que – em relação ao seu processo de trabalho com a alfabetização de jovens e adultos – comenta a respeito de direcionar o analfabeto ou aquele que precisa do conhecimento escolar para dentro do universo antropológico da cultura:

[...] descobrir-se-ia criticamente agora, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que ele, como o letrado, ambos têm um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura um boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia do seu cancionero popular. Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana (FREIRE, 1963, p. 17).

Nesse sentido, observo que tudo aquilo que produzimos, que sentimos e no que acreditamos é uma forma de expressarmos a nossa cultura. Não existem formas menores ou maiores de cultura; todas são formas de expressão válidas, embora elas sejam entrelaçadas com as relações de poder do sistema em que vivemos. Por isso, na escola, é preciso respeitar cada sujeito, em seu ritmo e em suas características individuais, considerando-os válidos e importantes. Quando incentivamos os nossos estudantes a produzirem, a se expressarem livremente e a amarem a sua cultura e aquilo que produzem, estamos demonstrando como respeitar essas diferenças e

indicando que as diferenças são válidas, que cada sujeito é singular e merece respeito. Além, é claro, de estarmos incentivando a criatividade, a autonomia, o respeito e a autoestima, qualidades que todos os estudantes devem ter.

Segundo a orientadora Paula, a diversidade cultural se manifesta quando você aceita todas as diferenças existentes e as trata com respeito. A supervisora Beatriz concordou com a colocação da Paula, mas reforçou que é preciso trabalhar e entender as diferenças das culturas. Na sua visão, deve-se enfatizar, principalmente, o fato de que todas são importantes e não olhar uma única cultura como a hegemônica e a certa.

Por isso, é importante que os estudantes compreendam essas diferenças culturais e que aprendam a respeitar todas as culturas que são encontradas na sociedade. E, como já dito anteriormente, para que isso ocorra, não deve haver hierarquias entre as culturas (GADOTTI, 1992). Apesar de estarem em escolas muito distantes, de ocuparem cargos diferentes, de terem tempos de vida e experiências diferenciadas, Beatriz e Paula possuem uma visão muito semelhante em relação a essa questão e percebem a importância dessas discussões no espaço escolar.

A orientadora Eduarda, que tem uma vasta experiência na rede e no cargo e que, além disso, trabalha diretamente com o currículo e com a formação de profissionais, declarou que a “diversidade cultural” não é um termo tão apropriado, pois coloca tudo no mesmo patamar. Para ela, as culturas são tão hierárquicas quanto a luta de classes. Na sequência, Eduarda também disse que a diversidade cultural nos ajuda a olhar para fora da hegemonia padrão, ajuda-nos a perceber que há outras culturas tão complexas quanto a nossa. Na visão de Eduarda, a falta dessa percepção social constituiria um erro clássico para se entender a cultura, pois ela não pode estar fora da luta de classes, senão pode haver uma desconexão.

Podemos perceber que Eduarda, que já atua na rede há 18 anos e que possui mais de 20 anos de formação na área, vê a importância da luta de classes no currículo multicultural das escolas. É comum que quem está no serviço público há

tanto tempo perceba a precariedade com que os governos tratam a educação, bem como o sucateamento de muitos serviços públicos no país. Por isso, a questão da desigualdade social não pode estar separada de todas as questões culturais, principalmente na escola.

Em relação a essa questão, Gadotti (1992) explica que existe uma dualidade entre a educação destinada à elite e aquela destinada às classes populares. Para o autor, começamos a discutir e a fazer progresso nessa questão a partir dos estudos de Paulo Freire, ainda na década de 1950. Para Gadotti, Paulo Freire “denunciou o caráter fundamental da política educacional brasileira: o elitismo” (1992, p. 51).

Finalizando esta parte da pesquisa, a supervisora Caroline aponta que as pessoas confundem muito a questão da diversidade, a qual, para ela, é um sinônimo de respeito. Continuando, ela diz que trabalhar e entender essa diferença é aceitar a cultura como ela é, e isso significa não olhar com os próprios olhos, as próprias lentes e a própria experiência, mas sim aceitar o modo como as pessoas atuam dentro de seus próprios contextos de vida, mesmo que eles sejam estranhos para o outro. Isso é algo que vai muito além da questão do julgamento.

A partir dessas falas, precisamos refletir sobre como é comum termos preconceito em relação ao que não conhecemos ou ao que é diferente. Essa reação de estranheza faz parte do sentimento humano, do seu psicológico. Entretanto, também faz parte de ser um humano aprender, conhecer, criar cultura; por isso, faz parte da função da escola e faz parte do ser um educador ensinar nossas lentes de observação do mundo a aceitarem aquilo que é diferente, a olharem o mundo sob outra perspectiva, e ensinar os nossos estudantes a fazerem isso.

Seguindo com as participantes desta pesquisa, o foco, em seguida, foi compreender se elas já tiveram contato com formações, estudos ou pesquisas a respeito da temática da diversidade cultural. Apesar de ela ser uma temática comum, nem todos os educadores tiveram contato com ela. Pude observar, por exemplo, que a orientadora Mariana nunca teve contato com estudos sobre essa temática. Entretanto, vale lembrar que ela tem 28 anos e que está há pouco tempo

na rede municipal, apesar de já ter tido experiências anteriores em sua carreira, antes da rede.

As administradoras Fernanda e Gabriela também não tiveram contato com estudos sobre a temática da diversidade cultural. Nesse sentido, é preciso lembrar que as duas também estão em cargos com uma demanda administrativa maior; além disso, é preciso lembrar que Gabriela, apesar de ter uma longa formação em outras áreas anteriormente e de ter uma vida acadêmica, com mestrado, mais recentemente, não possui tanta experiência em escolas, e esse é o seu primeiro ano na rede. Fernanda, apesar de estar atuando há mais tempo na rede, também não se recorda de ter tido contato com estudos sobre diversidade cultural.

As supervisoras Luiza e Amanda relataram que já tiveram contato com esse tema, através de formações. Deve-se lembrar que ambas as supervisoras estão na rede há menos de 10 anos; porém, o cargo delas se relaciona diretamente com o planejamento dos professores, com a construção das avaliações e com a organização do currículo. Isso deve ser levado em conta, já que é por causa de seu cargo que elas podem ter tido contato com a temática aqui apresentada.

As orientadoras Paula e Eduarda relataram que já estudaram algo sobre a temática, através de livros e de pesquisas por conta própria. A supervisora Beatriz também relatou que costuma pesquisar sobre diversidade cultural para utilizar em seu trabalho e destacou ainda que sempre costuma trabalhar essa questão da diversidade cultural dentro da escola. Ela também declarou que, na sua época de escola, só se trabalhava uma cultura, vista como a certa e a que deveria ser seguida.

Por fim, a supervisora Caroline afirmou que nunca estudou a fundo o tema, mas que, quando trabalhou como professora, sempre gostou de inserir essas questões em seus projetos na educação infantil, principalmente as culturas afro-brasileiras e indígenas, trabalhando com a inclusão de culturas diversas.

Outras professoras e supervisoras relataram que a educação infantil da rede trabalha muito com a questão da cultura, com questões sociais e de diferenças. A educação infantil da rede não aparece neste estudo, porque ele foca no ensino fundamental, que é aquele em que está a maior parte das especialistas, além do fato de esses dois níveis terem currículos bem diferentes. No entanto, é preciso refletir se a experiência da educação infantil da rede não deveria ser destacada e retomada nas escolas de ensino fundamental, para que esse trabalho com a diversidade cultural estivesse mais presente na formação dos estudantes.

Podemos concluir, com as entrevistas, que cada pessoa tem a sua singularidade, as suas opiniões e as suas vivências e que isso se reflete na complexidade e na diversidade das respostas apresentadas. Podemos transformar esses questionamentos em uma única questão: o que é diversidade cultural? Posso entrevistar milhares de pessoas e trazer vários autores para discutir isso. Cada um vai ter a sua visão da questão, e, afinal de contas, todos estão certos, porque isso é diversidade. Um ponto no qual todos concordam, entretanto, é a centralidade da importância do respeito, quando se trata do assunto.

Há alguns anos, falava-se muito em tolerância, afirmando-se que “precisamos tolerar o que é diferente”. Hoje, entretanto, falamos de respeito, porque todos somos diferentes, e a minha cultura também é considerada diversidade. Sempre olhamos para o outro como diferente, mas nós mesmos somos diferentes, sob o ponto de vista de terceiros.

Com relação à cultura, Morin (2002, p. 64) observa que:

A cultura constitui a herança social do ser humano: as culturas alimentam as identidades individuais e sociais no que elas têm de mais específico. Por isso, as culturas podem mostrar-se incompreensíveis ao olhar das outras culturas, incompreensíveis umas para as outras.

Lembro que, na graduação, tive um professor de libras que era surdo, e, certo dia, esse professor falou para a turma que ele não era especial ou diferente das pessoas não surdas: nós é que éramos diferentes para ele. Será que nós nos

colocamos nessa posição? Dentro da escola, nós consideramos a cultura da comunidade escolar diversa e estranha? Mas e a cultura que levamos todos os dias conosco para a escola? Refletimos sobre as opiniões enraizadas que carregamos?

Tudo é vivência, tudo é experiência e conhecimento. Assim, podemos aprender com o outro a todo momento. Nós ensinamos, partilhamos e aprendemos, e isso faz parte do que é ser humano, pois o que nos diferencia das outras espécies é que produzimos cultura. E, ao mesmo tempo, mesmo sendo seres racionais, inteligentes e capazes de produzir cultura, odiamos o outro por causa de sua cultura, matamos em nome da cultura, humilhamos e ridicularizamos o que é diferente.

Segundo o relatório do Grupo Gay da Bahia³ referente ao ano de 2019 (publicado em 2020), o Brasil segue sendo líder na violência contra a comunidade LGBTQI+. O atual cenário político do Brasil e o discurso de ódio perpetuado por diversas pessoas, inclusive, na esfera política, contribui para que esse cenário piore. Segundo o relatório mencionado:

A cada 26 horas, um LGBT brasileiro morre de forma violenta vítima de homicídio ou suicídio, o que faz do nosso país o campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais, informação corroborada e ainda mais agravada pelos estudos do próprio Ministério dos Direitos Humanos em relatório engavetado pelo atual Governo Federal, estimando em nosso país uma morte de LGBT a cada 16 horas entre 1963-2018 (PREITE SOBRINHO, 2020 *apud* OLIVEIRA, 2020, p. 14).

Segundo esse mesmo relatório, cerca de 90% das mortes foram por homicídio, e o restante, por suicídio. Além disso, a grande maioria das vítimas é formada por *gays*, com 52%; seguidos por travestis e transsexuais, com 35%; lésbicas, com 9%; e bissexuais, com 1,5%. Ainda assim, estima-se que pessoas trans constituam a categoria mais vulnerável a mortes violentas (OLIVEIRA, 2020). Ademais, o IBGE ainda não incluiu a categoria LGBT no censo nacional.

Com todas as falas e todas as questões apresentadas, conseguimos perceber a importância de a diversidade estar presente no currículo, e não apenas

³ Trata-se de uma ONG voltada para a defesa dos homossexuais no Brasil, considerada a mais antiga associação de defesa desse grupo ainda em atividade. Foi fundada em 1980.

em falas e em promessas, mas também como uma garantia de que todos os grupos e todas as minorias sejam representados na esfera escolar, a fim de que possam lutar por direitos na política e por direitos civis na sociedade. A seguir, discuto um pouco a respeito de como essa diversidade está presente dentro da escola e na sociedade.

4.1.2 COMO A DIVERSIDADE CULTURAL ESTÁ PRESENTE DENTRO DA ESCOLA E NA NOSSA CIDADE DE FLORIANÓPOLIS

Nesta seção, analisei as respostas das participantes quanto à diversidade cultural dentro da escola e na nossa cidade. Busquei pensar sobre a visão das especialistas em relação a como a diversidade cultural está presente no dia a dia da escola.

Como já discutido no capítulo referente ao referencial teórico, Florianópolis apresenta algumas características que têm feito o município apresentar um aumento em seu fluxo migratório ao longo dos anos, como o fato de ela ser uma cidade turística e litorânea, com mais de 40 praias, possuindo muitos lugares aclamados pela tranquilidade e muitas belezas naturais. Além disso, o número de empregos cresce durante a temporada turística, e muitos turistas que conseguem emprego acabam ficando na cidade.

Florianópolis possui três instituições de ensino superior públicas (UFSC, UDESC e IFSC), as quais atraem muitos jovens para estudar na cidade, além das faculdades particulares. Com todos esses dados, podemos entender por que temos tantas pessoas de diferentes lugares do país (e de fora) na cidade, e isso resulta numa diversidade cultural muito grande. Segundo o *Relatório⁴ do perfil do graduando UFSC*, 68% dos estudantes são jovens de 18 a 24 anos, 86,3% são

⁴ *Relatório do perfil do graduando UFSC:* <https://noticias.ufsc.br/2019/05/perfil-do-graduando-ufsc-serie-apresenta-resultados-de-pesquisa-nacional-realizada-com-estudantes/>

solteiros e 92,9% não possuem filhos, o que facilita a sua locomoção e a sua migração para outras cidades e para outros estados.

Para a supervisora Amanda, essa diversidade está presente em todos os lugares, desde a comida até o modo de pensar e as vestimentas. Para ela, na escola, nem sempre o planejamento contempla essas diferenças. Enquanto isso, para a orientadora Mariana, a temática da diversidade cultural não é trabalhada na escola pública, apesar de ela existir. Além disso, Mariana aponta que Florianópolis é uma cidade muito heterogênea e que há muitas discussões e pesquisas sobre o assunto. Já para a supervisora Caroline, a diversidade na cidade está presente da seguinte forma:

A nossa sociedade em Florianópolis possui uma diversidade cultural? Eu ainda acho que o povo de Florianópolis é um povo não receptivo a outros tipos de cultura, um povo muito fechado, mas Florianópolis tem uma cultura muito própria deles, nós temos uma coisa muito nossa. Eu sou de Florianópolis, sou nativa daqui, é uma coisa que é tão nossa que, quando a gente viaja e sai, é difícil encontrar fora; a gente até encontra um boi de mamão em outro lugar, mas não é igual ao daqui. E a questão da diversidade hoje em Floripa, sim, tem, só que ela é muito característica local; então, se você for para o Sul da ilha, você encontra um tipo de diversidade lá, diferente de se você for para o Norte da ilha. Eu sempre digo que Florianópolis é uma ilha em que o Norte da ilha parece que tem uma Florianópolis lá dentro.

Nesse sentido, podemos perceber que Florianópolis se constitui em um importante centro cultural e que a cidade, por ser tão grande geograficamente, possibilita a existência de pequenos centros diversificados, espalhados pela ilha. Como foi dito anteriormente, há uma grande diferença entre o Norte e o Sul da ilha. Além disso, é interessante pensar que há a cultura dos nativos da ilha. Há uma grande concentração de gaúchos vivendo aqui, em razão de o estado ser vizinho do Rio Grande do Sul e de receber pessoas de diferentes lugares do país. Isso constitui a nossa cidade, rica em cultura e em diversidade.

Para a orientadora Luiza e para as administradoras Fernanda e Gabriela, há muita diversidade cultural na cidade, por conta da migração vinda de outros lugares. Elas veem isso como positivo, pois essa diversidade acaba contribuindo para a

nossa vivência e para o nosso aprendizado. Elas também comentam sobre número significativo de estudantes da rede municipal que tem vindo de outros países, principalmente dos da América Latina. Podemos considerar esse um encontro multicultural muito importante para a cidade.

Para Paula, nem sempre a diversidade cultural aparece de forma saudável, por conta do preconceito que ainda está bastante presente na sociedade. Refletindo sobre a mudança e sobre as vivências:

Se a mudança é parte necessária da experiência cultural, fora da qual não somos, o que se impõe a nós é tentar entendê-la na ou nas suas razões de ser. Para aceitá-la ou negá-la, devemos compreendê-la, sabendo que, se não somos puro objeto seu, ela não é tampouco o resultado de decisões voluntaristas de pessoas ou de grupos. [...] Da mudança em processo, no campo dos costumes, no do gosto estético de modo geral, das artes plásticas, da música, popular ou não, no campo da moral, sobretudo, no da sexualidade, no da linguagem, como da mudança historicamente necessária nas estruturas de poder da sociedade, mas a que dizem não, ainda, as forças retrógradas (FREIRE, 2000, p. 17).

É preciso compreender que o processo de mudança é difícil e, muitas vezes, doloroso, por nos obrigar a nos depararmos com algo a que não estamos habituados, a refletirmos sobre as nossas ações, sobre nós mesmos. Porém, esse processo também é gratificante, uma vez que ele nos ajuda a perceber o mundo sob outro olhar e a deixar para trás as amarras que nos limitam a entender o mundo de uma maneira retrógrada.

Porém, é apenas com a mudança e com a reflexão sobre nós mesmos que começamos a modificar a realidade ao nosso redor e, conseqüentemente, o campo do trabalho e os demais ambientes em que vivemos. Vamos analisar, a seguir, algumas respostas das entrevistadas a respeito da diversidade cultural na cidade e na escola. Primeiramente, há a fala da orientadora Eduarda; a seguir, a da supervisora Beatriz:

Existe para mim um movimento muito forte dos grupos, organizados por identidade, e isso está começando a se expressar no currículo da escola, nas datas comemorativas, então, eles aparecem. Ainda existe o grande exercício de tentar que isso se expresse cotidianamente no currículo e em todas as áreas. Então, ele aparece mais pontualmente, menos articulado, mas eles aparecem sim.

Dentro da escola, na questão da cultura, a gente tem pessoas de diferentes realidades; inclusive, agora até de outros países a

gente vem recebendo. A questão da cultura das classes, a gente tem alunos de diferentes vivências, que trazem suas experiências para dentro da sala e da escola. Isso a gente tem que respeitar, vai desde as crianças que vivem numa situação não tão socialmente privilegiada e que trazem a cultura delas e que, para elas, faz parte de suas vivências, faz parte das suas experiências, como aqueles que não.

Durante o século XX (e ainda hoje, em algumas escolas mais tradicionais), o trabalho com a cultura na escola estava atrelado a datas comemorativas ou a semanas temáticas (como Dia do Livro, do Índio, da Consciência Negra), enquanto, no restante do ano, essas questões não apareciam no cotidiano da escola. Hoje, há um grande movimento para que todas essas questões culturais apareçam no currículo. Ainda assim, no fim, depende muito de cada escola, dos professores e dos gestores, para que essas questões sejam aprofundadas.

Um grande avanço que tivemos foram as leis de n. 10.639/03 e n. 11.645/08, que tornaram obrigatório o ensino das culturas africana, afro-brasileira e indígena nas escolas. Porém, ainda são necessárias muitas lutas e cobranças, para que essas questões sociais, históricas e culturais não sejam abordadas de maneira errônea e superficial. A supervisora Beatriz também destacou que, na cidade de Florianópolis, ainda há um movimento de desmobilização, que age como se houvesse apenas uma cultura. Por isso, ela acredita que ainda vivemos numa cidade com muito preconceito, em que se acredita viver num pedacinho da Europa. Assim, Beatriz afirma que “acreditar que aqui só tem brancos e ricos, e que é para eles que essa cidade foi feita, é pensar numa classe hegemônica”.

Infelizmente, ainda vemos esse cenário, não apenas na cidade, mas em boa parte do estado de Santa Catarina, reforçado pelo governo federal. O Brasil ainda apresenta muitos aspectos e características de um país pós-colonial, que não se emancipou totalmente, sobretudo, na mentalidade. Santos (2003) trata da importância de se fazerem as perguntas sobre quem descoloniza o que e como, além da importância de se entenderem o movimento histórico e as relações de poder a respeito disso. Para ele, é importante haver “um discurso que se mova entre diferentes formações culturais e processos sociais sem uma causa lógica central”,

porque, se não for assim, o discurso do pós-colonialismo “será mais uma forma de imperialismo cultural e uma forma particularmente insidiosa, porque credivelmente anti-imperialista” (SANTOS, 2003, p. 29).

O estado de Santa Catarina, em particular, por ter uma relação muito forte com a colonização de alemães e de açorianos, e todo o Sul, de modo geral, devido à sua colonização por italianos e alemães, têm, ainda enraizado, um grande sentimento de colonialismo e, até mesmo, um orgulho desse colonialismo. Em Santa Catarina, assim como no Brasil, observamos, em geral, que ainda são fortes as marcas do colonialismo. Hoje, há muitos estudos sobre essa questão, e há uma grande discussão a respeito da criança nas escolas de um currículo pós-colonial. A análise pós-colonial do currículo também deve abordar as formas contemporâneas de imperialismo econômico e cultural (SILVA, 2017). A supervisora Beatriz destacou:

Então, a diversidade cultural está presente, sim. Quem tem um olhar muito mais aberto percebe, mas a forma como ela tenta o tempo todo esconder isso, como se não houvesse negros, como se não houvesse pobres, como se não houvesse pessoas de outras culturas, e ainda é muito preconceituoso com quem vem de fora. Então, ao olhar, você ainda se assusta com os comentários que existem das diferentes culturas que aqui dentro a gente tem, para a gente não cair naquela coisa de que aqui foram só os açorianos, ali só foram os italianos, SC no geral.

A supervisora Caroline enfatizou uma pergunta muito pertinente: “Dentro da escola, eu acho que a gente ainda precisa discutir muito esse lugar: o que é diverso?” (Fala de Caroline). A própria noção de diversidade só existe porque há algo a comparar; o diverso é aquilo que eu olho e respeito, ou aquilo que eu olho e julgo? Em relação à questão da diferença, Silva (2017, p. 97) observa que:

A diferença, assim como a identidade, é um processo relacional. Diferença e identidade só existem em uma relação de mútua independência. O que é (a identidade) depende do que não é (a diferença) e vice-versa. É por isso que a teoria social contemporânea sobre identidade cultural e social se recusa a simplesmente descrever ou celebrar a diversidade cultural. A diversidade tampouco é um fato ou uma coisa. Ela é o resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença.

Continuando o seu comentário sobre as diferenças, Caroline apresenta uma perspectiva que se aproxima da de Silva, a respeito da diversidade e da forma como

olhamos o outro como algo diverso, por nascermos numa sociedade que procura olhar o mundo sob um padrão de ótica hegemônico. Porém, a partir da reflexão sobre a vida, sobre nós mesmos e sobre o mundo, conseguimos ampliar nossa visão de mundo, para olhar o outro sob novas perspectivas. Por isso, precisamos trazer essas discussões para as reuniões de professores, para o dia a dia da escola, para as formações para os cursos de licenciatura. Ao realizarmos esse processo de reflexão, tornamo-nos parte do mundo, da mudança e da criação de novas formas de perceber a vida e a sociedade. A supervisora Caroline conclui que:

Acho que a escola ainda precisa ampliar o seu olhar para aquilo que é a diversidade cultural. Por exemplo, se a gente for olhar a diversidade cultural desse lugar do que é diferente, a gente olha para as coisas que são diferentes porque a gente não as inclui. Se a gente olhasse para tudo aquilo que nos cerca como algo que é, a gente não olhava para aquilo como algo diferente; então, por exemplo, se a gente for falar de acessibilidade, a gente só discute acessibilidade porque a gente não a tem, mas, se a gente tivesse uma sociedade onde uma rua fosse planejada para todas as pessoas, seja ela um cadeirante, um deficiente visual ou auditivo, a gente não falava de acessibilidade. E a escola é um lugar que tenta ter esse lugar da acessibilidade, tenta falar das diferenças.

Ao trazermos essas questões para a escola e ao discutirmos isso entre os docentes e os discentes, vamos fazer o movimento de olhar para a sociedade de uma forma mais complexa. Por exemplo: por que sempre incluímos o negro como diversidade, sendo que vivemos em um país em que mais da metade da população é negra ou parda? Por que esses sujeitos são considerados diferentes? Desse modo:

A educação política brasileira somente nas últimas décadas reconhece a diversidade étnica e cultural da sociedade, sobretudo, quando passamos a considerar o fato de que mais da metade da sociedade brasileira – 54%, conforme dados do Censo 2010/IBGE – se declaram de origem africana (MATRIZ CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2016).

Esse é um olhar que os estudantes precisam ter sobre si próprios e sobre os outros, na construção de sua identidade, ao olharem o outro e ao entenderem “quem eu sou” e “quem ele é”, ao defenderem a igualdade e direitos para todas as pessoas,

mesmo que não se faça parte do grupo que mais precisa. É preciso enxergar a sociedade de uma forma coletiva.

Na prefeitura, temos o projeto do EREER (Educação das Relações Étnico-Raciais), que é um documento para qualificar as ações pedagógicas e para acolher todos os estudantes, com as suas individualidades. Nesse documento, é afirmado que a rede municipal de ensino (RME) reconhece a diversidade étnica como uma forma de política e que esse reconhecimento faz parte do conjunto de ações para a qualidade de ensino das escolas. Dessa forma, segundo o documento do EREER, o que se pretende é “oferecer a todos/as possibilidades para se saberem sujeitos, ativos, dinâmicos, respeitados e respeitosos, ao mesmo tempo em que incentivamos as atitudes de reconhecimento e de valorização dos conteúdos da diversidade” (MATRIZ CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2016, p. 11).

A EREER é um documento atual, muito importante para a rede, cuja discussão nas escolas é fundamental, principalmente no que se refere ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e ao ensino da etnicidade indígena em Santa Catarina e no Brasil. Porém, esse documento nem sempre chega ao interior das escolas, nas formações de especialistas e no debate com os estudantes. Nem todos os professores que atuam na rede estão por dentro desse documento, e muitos ainda têm dúvidas referentes a como trabalhar com ele. Segundo a supervisora Caroline:

Porque sempre o diferente é o negro, sempre o diferente é o indígena. A gente nunca olha para o branco como diferente ou a cultura branca como diferente. Então, acho que a escola precisa ainda ampliar um pouco essa discussão; nesse sentido, quando falo “a escola”, eu me incluo nela. E, na rede municipal, a gente tem um projeto que eu vejo mais presente na educação infantil do que no ensino fundamental, chamado EREER, que é um projeto muito legal, que tem discutido coisas bem legais. Então, acho que a rede caminha, a rede já tem documentos escritos sobre isso, tem um documento à parte da própria proposta curricular que vai falar sobre isso, mas, por exemplo, eu vou te falar como supervisora, esses temas não chegam na formação para a gente. Ainda se discute uma formação muito administrativa. Talvez, para os professores, isso chegue mais, mas, para a equipe pedagógica, esse tema é mais ausente.

Observo, a partir dos relatos e da análise de currículo, que faltam outros documentos na rede, principalmente sobre sexualidade, identidade de gênero, orientação sexual e manifestações identitárias dos sujeitos diversos que compõem a sociedade atualmente. Por exemplo, pouco é falado sobre transexualidade dentro da escola, sobre a não binaridade ou ainda sobre os diferentes tipos de relações entre as pessoas e as diferentes constituições familiares, como o poliamorismo. Ora, se a nossa sociedade é composta de múltiplas identidades, isso também aparece na escola, entre professores e estudantes. Portanto, isso precisa também estar visível no currículo.

Conversei com as participantes a respeito da diversidade cultural presente entre os docentes das escolas. Para as orientadoras Mariana, Paula e Eduarda, para as supervisoras Luiza, Amanda e Caroline e para a administradora Gabriela, há uma grande diversidade no corpo docente das escolas em que atuam. Isso mostra o quanto a nossa rede e a nossa cidade são diversas, considerando-se que, neste estudo, tem-se uma representação do Norte, do Leste, do Centro e do Sul da ilha de Florianópolis.

A administradora Gabriela destacou, ainda, que ela percebe principalmente a diversidade de raça, sexualidade, religião e cultura no corpo docente de sua escola, assim como no conjunto dos estudantes. Ela também disse que não percebe nenhum preconceito contra essa diversidade na escola, seja pelos estudantes, seja pelos professores, seja pela equipe pedagógica. Destacando novamente essa questão da diversidade em suas múltiplas formas, trago Morin, que reforça:

Não há cultura sem cérebro humano (aparelho biológico dotado de competências para agir, perceber, saber, aprender), mas não há mente (*mind*), isto é, capacidade de consciência e pensamento, sem cultura. O humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária (MORIN, 2004, p. 52).

A supervisora Caroline observa que, apesar de haver poucos homens na escola, as mulheres que compõem o grupo docente de sua escola são bem diversificadas culturalmente: há professoras que são do estado do Rio Grande do

Sul; da região de Chapecó, no Oeste de Santa Catarina; da região Norte do país; e há também docentes que são naturais de Florianópolis. Caroline declarou, além disso, que há professoras de origem alemã e italiana, assim como há afrodescendentes e indígenas; assim, compõe-se um grupo diversificado. Também é visível a diversidade na questão da sexualidade na escola; porém, isso não foi mencionado. Trata-se de algo que está presente nas discussões, mas que, ao mesmo tempo, não está.

A orientadora Paula declarou que, em sua escola, existe um grupo de trabalho muito bom e diverso e que sempre esse grupo tenta pensar nessas relações. Ela considera importante que os profissionais tenham um espaço em que possam discutir e construir algo diferente, mesmo que, na prática, muito ainda seja inalcançável. Ela disse também que, na escola, há uma comissão sobre a consciência negra, e que eles querem ampliá-la para uma comissão de combate às opressões, a fim de que, nessa comissão, trabalhem-se questões como machismo, homofobia, lgbtfobia, capacitismo, entre outras, com o objetivo de discutir essas questões e de combater qualquer tipo de violência.

Como falamos anteriormente, a questão da sexualidade ainda é um tabu em nossa sociedade, principalmente na escola. Há um falso pensamento de que educação sexual consiste em ensinar e incentivar crianças e adolescentes a praticarem relações sexuais, quando, na verdade, o intuito é a preservação, a proteção e o conhecimento sobre o mundo e sobre si próprio. Por isso, é importante que essas discussões apareçam nos cursos de licenciatura e na formação de professores, a fim de que se possa refletir sobre essas questões dentro da escola e combater preconceitos e violências. Assim:

É necessário se estabelecer reflexões acerca dos conceitos de corpo, gênero e sexualidade na formação docente, para que, a partir de tais discussões, possamos compreender tais processos de representação como locais de disputa política que envolvem relações desiguais de poder. Além disso, consideramos relevante que profissionais da educação e áreas afins possam estar cientes da importância de proporcionar às crianças com as quais trabalham atividades que envolvam e problematizem tais temáticas, tais como a construção das identidades e diferentes formas de feminilidade e masculinidade (FELIPE, 2004, p. 32).

A supervisora Beatriz, que trabalha no Sul da ilha, e a administradora Fernanda, que trabalha no Norte, apontaram que essa diversidade não é tão visível no corpo docente das escolas em que atuam. Fernanda declarou que 90% do seu grupo docente é composto por mulheres brancas, e que não há muitas diferenças culturais. Já para Beatriz, quase todo o grupo é formado por mulheres brancas e heterossexuais, com exceção de duas profissionais: uma professora negra e uma professora com descendência indígena. Ela também ressaltou a dificuldade de observar essa diversidade nos moradores de Santa Catarina, um estado com uma forte colonização alemã e açoriana.

Apesar de, quando comparada a outras regiões do país, Santa Catarina não possuir tanta miscigenação, ainda há diversidade, sim, e ela precisa ser representada e respeitada, pois todas as singularidades e todas as características são importantes. Nesse sentido, é importante pensarmos em que tipo de currículo cultural construímos em nossas escolas. Se o Brasil é um país miscigenado, e se o estado de Santa Catarina foi ocupado por diferentes culturas e ainda hoje carrega as suas heranças, por que ainda há uma insistência em se adotar uma única cultura para nossas escolas e nosso currículo? Que padrão é esse que foi criado pela sociedade e pelo currículo tradicional e que ainda carregamos conosco?

Essa questão cultural e de currículo é bem complexa. Ela foi e é estruturada dentro das relações de poder que envolvem a história da educação no país, principalmente quando se fala da escola pública, a qual sempre sofreu sucateamentos e intervenções dos grupos dominantes. A educação pública no país é discutida por muita gente que nunca pisou numa escola; ela é sucateada pela falta de investimentos, em um projeto de política que visa à privatização e à fragmentação do currículo. Felizmente, temos muitos sindicatos, professores e instituições dedicados a defender o interesse da população, com relação à educação básica pública.

4.1.3 PROJETOS DAS ESCOLAS E DA REDE ACERCA DA DIVERSIDADE CULTURAL

Nesta seção, abordo os projetos das escolas e da rede quanto à temática da diversidade cultural. Para isso, analiso a fala das participantes, a fim de entender como essa temática tem aparecido nas ações e nos planejamentos das escolas da rede. Para iniciar, a supervisora Amanda respondeu que percebe que esse tema vem sendo trabalhado nas formações e na sua escola. Segundo ela:

Tem o próprio núcleo da diversidade da rede. Ele possibilita e oferece formação. Tem os ciclos da Rede Saberes, as formações com os professores. Aqui na nossa unidade temos o ciclo da diversidade, que é algo que a gente vivencia todo ano. A gente trabalha com alguns ciclos durante o ano para trabalhar temáticas urgentes. Fazemos um planejamento interdisciplinar, onde as áreas planejam juntas. Ano passado, cada turma explorou uma certa temática do 1º ao 9º ano e foi muito rica. E foram momentos bem enriquecedores dentro da própria unidade. Vemos isso na unidade e na rede como um todo.

As participantes Luiza, Paula, Caroline e Eduarda comentaram a respeito do projeto da EREER, que já foi mencionado anteriormente. Elas declararam que esse é o principal projeto sobre o assunto da rede que elas conhecem, apesar de dizerem que, ainda assim, o projeto nem sempre é trabalhado, e nem todos os profissionais da rede o conhecem. A supervisora Luiza afirmou que é preciso haver mais discussões sobre o assunto e mais projetos para as escolas, advindos da DEF.

Para a orientadora Eduarda, algumas escolas fazem um trabalho muito bom com a EREER e são referências na rede nesse sentido, como é o caso da EBM Antônio Paschoal Apóstolo, no Rio Vermelho. Essa mesma escola também foi mencionada pela supervisora Caroline. Em relação a questões de sexualidade e de gênero, ela afirmou que não há projetos e que pouco é falado; talvez, esse assunto seja trabalhado em algumas escolas individualmente, mas falta um projeto único de rede referente a ele. Seguindo nessa perspectiva de que nem todas as culturas e nem todas as características aparecem nos trabalhos das escolas, a supervisora Caroline declarou o seguinte:

Ninguém fala sobre a cultura alemã que nós temos em SC. Se formos pensar no nosso estado, temos muitas culturas e daí, quando a gente fala de diversidade, é o negro e o indígena, e por que diversidade não é o alemão? Não é o italiano? Por que não é, por exemplo, o austríaco, que tem lá em Treze Tílias? Parece que isso traz mais uma questão de o que é diferente no sentido daquilo que não está dentro da normalidade. Aí eu sempre vou apontar para a diferença desse lugar daquilo que não é padrão. Então, tudo bem se a gente tiver uma fala; a gente tem professores de origem alemã, e eles puxam na fala o R, então isso está tudo bem, né, mas o meu aluno haitiano, nossa, é muito diferente a forma como ele fala. Não é diferente, é só normal.

A orientadora Paula disse que, apesar de existirem projetos que tratam dessa temática, isso ainda não ocorre da forma mais eficiente, e que cada professor vai trabalhar sob o seu próprio viés. Ela também citou a profissional Sonia Carvalho, da DEF, que trabalha na rede com a ERER e que proporciona muitas formações e muitos seminários sobre o assunto. Infelizmente, não consegui realizar contato com ela para entrevistá-la; porém, trata-se de uma profissional-referência na rede em relação à questão étnico-racial. E é importante conhecer e reconhecer as pessoas que realizam esse trabalho na rede.

Na visão da supervisora Beatriz, principalmente as creches fazem um trabalho muito bom com essa temática, trazendo-a para o planejamento do dia a dia e de uma forma interdisciplinar. Ela também explicou que, em algumas escolas, essa temática aparece nas festividades, enquanto outras realizam pequenas ações durante o ano letivo, como já mencionado anteriormente, assim como em datas comemorativas e em semanas temáticas. Porém, ainda é preciso ampliar essas ações, as quais precisam estar integradas no planejamento dos professores e no cotidiano da vida escolar.

A orientadora Mariana e as administradoras Gabriela e Fernanda contaram que não conhecem projetos na rede sobre essa temática. Mariana complementou ainda que seria muito importante se houvesse ações assim, porque há muitos projetos que não fazem sentido, enquanto faltam outros projetos. Entretanto, é preciso lembrar que Gabriela e Mariana são novas na rede (com menos de 2 anos

de atuação) e que a pandemia pode ter inviabilizado que elas conhecessem esses projetos. Já Fernanda, apesar de ter quase 10 anos de rede, está há apenas 2 anos no cargo de administradora.

Nesse sentido, é importante ponderar que:

O interculturalismo e o multiculturalismo na educação são reduzidos, em numerosos contextos, à prática de manifestações pontuais e folclóricas apolíticas ou despolíticas. Ora, ao lermos Paulo Freire, vemos que a educação nunca é politicamente neutra, e a educação intercultural ainda menos. A superação das “fronteiras culturais” rumo a uma autêntica “interculturalidade” na educação é um desafio que exige uma visão abrangente da comunidade escolar, bem como da totalidade da conjuntura social da qual essa faz parte (PEROZA; SILVA; AKKARI, 2013).

Depois de refletir sobre a questão do currículo, é necessário entender que currículo é esse que aparece nas escolas da rede hoje. Essas escolas seguem a proposta curricular da rede? E esse currículo aborda questões de diversidade e de respeito às diferenças? Será que ele é mais homogêneo, ou tenta se abrir para o novo? Para descobrir isso, foi feita uma análise do que as participantes consideram acerca dessas questões.

A supervisora Amanda afirmou que, na rede como um todo, é seguido o documento norteador, que seria a BNCC. Para ela, a temática da diversidade cultural não vem pronta dentro de um conteúdo, mas está presente na vivência na escola. Essa temática aparece nas ações dos docentes, na sua relação com os estudantes e até na relação dos profissionais entre si. Assim Amanda explica que:

[...] Florianópolis tem uma caminhada muito boa na questão curricular. Nós temos o nosso próprio currículo. Ele foi construído coletivamente, claro, com algumas dificuldades no percurso, pois toda vez que construímos um documento gera muito debate. Mas temos um documento, que é a proposta curricular de 2016. Hoje, ela é a base do trabalho docente de sala de aula. A partir da proposta curricular, as escolas, dentro da sua individualidade e no contexto em que elas estão, elas constroem o seu projeto político-pedagógico. A partir desses documentos norteadores e da identidade da escola, o professor consegue fazer a sua caminhada de currículo e conteúdos a trabalhar.

Como foi apontado anteriormente, algumas questões estão em defasagem na proposta curricular atual da rede, que é de 2016. Percebemos mudanças na sociedade todos os anos. As gerações novas, que estão chegando à escola, são diferentes; então, percebe-se que nem tudo está contemplado no currículo. Este pode ser o momento de rever essa proposta, de articular as considerações que faltam e de agregar as mudanças culturais e sociais ao currículo.

A orientadora Mariana apontou que, nas escolas da rede em que ela atuou, não era evidente que havia uma proposta bem definida de currículo, e que as questões de diversidade não apareciam. Para a supervisora Luiza, há uma proposta de currículo nas escolas, pois cada escola tem o seu PPP, o qual é bastante discutido. Com a pandemia, essa prática de discussão ficou mais difícil, mas tudo faz parte de um processo.

O que percebemos é uma certa autonomia de cada escola em definir não apenas o seu PPP, mas também o seu viés, os seus valores e as questões que serão discutidas. Se essa autonomia deixa que as escolas decidam não trabalhar com questões de diversidade cultural, de preconceito e de violência, isso é algo que precisa ser revisto. Nem sempre dá para confiar que os profissionais, com suas experiências, singularidades e concepções, irão abordar essas questões por vontade própria.

Sempre falamos e discutimos a respeito da importância da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade na educação; no entanto, dentro da escola, muitas vezes, os professores acabam ficando em seu “mundinho” e trabalhando somente a sua disciplina, sem haver muita conexão com as outras disciplinas. Na própria proposta curricular, está escrito da seguinte forma:

Assim, em cada unidade educativa, os/as profissionais da educação precisam buscar maneiras de contribuir para esse processo de formação, articulando não só os componentes curriculares, mas, também, buscando formas de promover a relação interdisciplinar, a partir de articulações mais abrangentes. Com base em seus conceitos fundantes, as Áreas devem dialogar em abordagens integradas, que criem condições para que os/as estudantes se apropriem de suas especificidades, compreendendo, porém,

tais especificidades sob uma perspectiva integradora, que lhes faculte a formação humana integral (REDE MUNICIPAL DE ENSINO, 2016, p. 29).

Vivemos em uma democracia relativamente nova na história do país, e, quando se fala em educação, ainda carregamos muitos resquícios da ditadura e da velha forma de pensar, na qual “você estuda para ser alguém”, como se não fôssemos nada sem o estudo. A escola tradicional ainda está presente, não apenas no dia a dia da escola, mas em nossos pensamentos e na maneira como agimos, quando procuramos ordem e disciplina em tudo; quando pensamos na maneira certa de resolver situações-problema; quando organizamos o calendário escolar; e quando pensamos nos nossos estudantes apenas como estudantes da escola, sem levarmos em consideração as suas identidades e as suas singularidades. Gadotti (1992) afirma que a escola faz de tudo para que os alunos desistam dela (principalmente na EJA), e que a “população lutou pela escola e agora precisa lutar para que ela não seja uma mentira” (GADOTTI, 1992, p. 55).

Algo semelhante é feito com os professores na escola, os quais adoecem e desistem da carreira, ou ficam tão deprimidos que os seus dias consistem em reclamar da profissão. Recentemente, uma amiga professora me disse: “se eu tirar o trabalho (como professora) de mim, eu não tenho nada, eu não sou nada; minha identidade é ser professora”. Ditamos a vida de nossos estudantes na escola, criamos regras, sanções disciplinares e falamos a respeito do modo como falam, vestem-se e agem, até que eles fiquem cansados e passem a odiar a escola, e fazemos o mesmo com os docentes e com nós mesmos.

E será que o currículo que almejamos está preparado para pensar nessas questões? Não deveria ser uma utopia pensar em uma escola que respeite as singularidades e as identidades de seus docentes e de seus estudantes. Não é fácil pensar na construção de um currículo e de uma escola que sejam acolhedores, tanto para seus profissionais quanto para seus estudantes; para isso, é preciso pensar nas dores, nas singularidades, nas diversidades, nas experiências e nas relações interpessoais, levando sempre em consideração de qual lugar estou

falando. E, quando penso nisso, será que estou incluindo o meu colega? A seguir, há algumas falas das participantes desta pesquisa:

Esse currículo entra na questão do sistema educacional. Ele é feito para não funcionar. Ele pode dizer que é bonitinho, mas é feito para decorar, "ah, planejamento de matemática, tem que aprender matemática para desenvolver raciocínio lógico"; aí, tu pega matemática e o que tu faz? Decora a fórmula. Então, tu não faz diferença nenhuma no desenvolvimento do raciocínio lógico (Fala da orientadora Paula).

Não vamos ser hipócritas de não dizer que muitas vezes estamos preocupados com a quantidade de conteúdos para dar conta. Sabemos que o currículo não é enxuto. Ele é bem grande. Por vezes, o professor fica muito aflito, pois não consegue vencer essa cadeia de conteúdos. Algumas temáticas acabam ficando de lado. Ficam sendo julgadas como menos importantes (Fala da supervisora Amanda).

Olha, eu vejo, minha percepção, o currículo não consegue na verdade ser estático, aquele que está lá e é aquilo que vai ser feito; eu vejo o currículo como um ponto de partida, e fica muito pessoal como cada profissional vai agir e até a própria escola. Então, eu não consigo, assim, então, não consigo ver esse currículo ser seguido na sua totalidade; é um ponto de partida e ali cada um vai elaborando, de acordo com as necessidades do momento, que muda o tempo todo (Fala da administradora Gabriela).

Em seguida, a orientadora Eduarda disse que considera a proposta curricular do município bastante aberta; por isso, os professores conseguem trabalhar com ela e se adaptar bem a ela, e é possível ver esse currículo na prática da sala de aula. Segundo a orientadora, se você analisar o caderno de um estudante observando seus registros em uma determinada área e cruzar com a proposta curricular, você vai observar essa proposta presente ali. Nesse sentido, a proposta curricular facilita o trabalho, mas será que ela abrange especificidades? Pelo que percebemos até aqui, a diversidade cultural está presente, de certa forma, na proposta curricular, na cidade, no corpo docente e nos estudantes dentro da escola, mas ela ainda está desfalcada em muitas questões específicas, já mencionadas.

A supervisora Beatriz destaca que, em sua escola, é sempre trabalhada a questão das leis de inclusão e do ensino da África, bem como questões étnico-raciais, assim como outras questões, como gênero e sexualidade. Para ela, o

currículo é fluido, navegando entre as propostas e tentando abranger a todos, transformando-se e modificando-se, conforme o tempo. Nesse sentido, é importante pensar a escola e o currículo como algo contínuo, fluido e espontâneo, uma vez que, assim como a sociedade está sempre em transformação e em mudança, nós mesmos construímos e reconstruímos as nossas identidades ao longo da vida. Assim, a escola não pode ser estática. A seguir, há algumas colocações das supervisoras Beatriz e Caroline, respectivamente, referentes ao tema:

Não dá para dizer assim: a proposta do currículo segue isso. Não existe uma coisa fechada. A gente ainda vai discutir as questões da teoria crítica, a questão das classes. Tem esse debate com os estudantes também, mas também não se nega a questão de gênero, raça, etnia. Então, tudo isso é falado com eles, mas a gente também tem lá a teoria tradicional, que infelizmente ainda predomina. Muitas coisas da cultura dominante a gente tenta quebrar, mas está muito na gente ainda.

Acho que a gente tem uma proposta bem alinhada com o que a gente tem hoje na BNCC, apesar de eu ter muitos pontos de interrogação referentes à BNCC, por conta de que ela mesma aponta de uma forma não presente tanto a questão da diversidade, ou seja, existe parte dela que é só algo que é básico para todos; essa questão ficou mais para os municípios e estados discutirem. Acho que, na prática da sala de aula, talvez a gente consiga encontrar mais sobre isso numa versão mais transdisciplinar e interdisciplinar na educação infantil e na EJA; na educação básica de 1º a 9º ano, a gente encontra as pessoas que estão abertas a discutir sobre isso, pessoas que vão pesquisar sobre isso. A grande maioria faz o seu bom feijão com arroz, e daí só vão trabalhar essas questões quando a gente tem a feira cultural na escola, né. Na sala de aula mesmo, com aquilo que meu aluno precisa estar, acho que não, nós temos ainda muito pouco. Na educação infantil e na EJA, a gente já vê isso mais na prática.

Depois de analisar todas as falas das participantes, ficou evidente a falta de projetos, formações e discussões sobre gênero e sexualidade na rede pública. Como trabalhar sexualidade com os estudantes, se esse ainda é um tabu entre os nossos professores? Muitas vezes, nem eles sabem como trabalhar com isso. As mudanças da sociedade nesse campo não chegaram à escola, e elas ainda estão longe dos cursos de formação inicial. Infelizmente, muitos docentes ainda não sabem o que é um gênero não binário ou as diferenças entre orientação sexual e

identidade de gênero. Muitos não conhecem todos os tipos de orientação sexual que existem, tratam-nos com desdém, fazem piadas, e essas questões estão cada vez mais presentes entre os nossos estudantes. Assim, para finalizar, deixo o comentário da orientadora Mariana:

Minha sugestão é dar um jeito de enfiar isso obrigatoriamente. É muito difícil; tem coisas que a escola é tão avançada, enquanto, para outras questões, tão conservadora. É tanta dificuldade para conversar sobre coisas básicas. Vou te dar um exemplo: estou com dificuldade em fazer a professora do 5º ano conversar com as crianças sobre sexualidade, e está no currículo, está na proposta conversar sobre, e ela é bloqueada, não consegue. Então, assim, se a professora, que está lá para isso, não consegue, quem sofre são as crianças. Muitas acham que é um tabu, não conseguem naturalizar um negócio que é normal. Precisaria urgente fazer uma reestruturação nesse currículo, colocar assuntos mais atuais, coisas que façam mais sentido. A gente ainda está preso em coisas que não fazem sentido, que a maioria das pessoas nunca mais vai utilizar na vida. Então, que deixe uma matemática financeira para a pessoa fazer na faculdade; se ela quiser estudar, lá na faculdade, ela vai estudar sobre isso.

Nossos estudantes estão muito à frente nesse sentido, comunicando-se através de linguagens que ainda são incompreensíveis pelos docentes, falando sobre relações, sexo e amor de uma forma muito mais livre e fluida, a qual as gerações mais antigas têm mais dificuldade para compreender e, muitas vezes, para aceitar.

Por isso, é preciso de formação para os professores e para os demais profissionais da escola. Se um docente viveu a sua vida inteira em um sistema monogâmico e heterossexual, como ele vai conseguir falar com os estudantes sobre outros tipos de relações? Como vai conseguir discutir as relações sexuais que não se encaixam no “padrão heterossexual”, sem conhecimentos sobre o tema? E é desse assunto que a nossa próxima seção vai tratar: da formação continuada dos professores da rede com relação às temáticas apresentadas e discutidas até aqui.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE A RESPEITO DA DIVERSIDADE CULTURAL

Nesta seção, analiso o olhar das participantes da pesquisa acerca da formação de professores na rede municipal de Florianópolis, além de como a temática de diversidade cultural atravessa essas formações.

Para começar, é preciso saber que as formações de professores da rede ocorrem de duas formas: uma é por adesão, em que há cursos específicos com temáticas, e a outra é de forma convocatória, uma vez por mês, na sede de formação continuada da prefeitura, no seguinte endereço: Rua Ferreira Lima, nº 82, Centro de Florianópolis. Essa última formação ocorre na hora-atividade e de forma a reunir todos os profissionais da rede dos respectivos cargos. Por exemplo, todos os professores de inglês juntos, todos os professores de história juntos, todos os especialistas juntos (com essa formação podendo ou não ser dividida pelos cargos de supervisão, orientação e administração escolar).

A orientadora Paula informou que, nas formações dos especialistas, há uma tradição de questionar, e ela mesma se coloca como questionadora. Ela também disse que as formações têm seus altos e baixos, sendo que geralmente as responsáveis pelas formações dos especialistas tentam ouvir o grupo e as suas sugestões, algumas vezes contemplando-as. Paula destacou ainda que prefere uma visão mais ampla e interdisciplinar da educação. Assim, quanto à temática do trabalho, ela declarou que:

Eu sempre procuro participar de toda e qualquer formação, principalmente se for de graça. Eu considero as formações muito importantes, mas nem sempre elas levam em consideração a diversidade cultural; penso que não, até porque eu não vejo muitos colegas fazendo gancho, por exemplo, da educação especial com as questões das crianças "normais".

Durante a pandemia da COVID-19, em 2020 e em 2021, as formações foram feitas de forma *online*, através do Google Meet e do Google Sala de Aula, com fóruns e discussões dos textos. Durante esses dois anos, a pessoa responsável pela

formação mudou. Até 2019, era uma pessoa; em 2020, foi outra; em 2021, mudou novamente. Nesse sentido, sente-se uma falta de continuidade nas formações. Assim, com relação às formações, a supervisora Beatriz declarou:

Participo de todas. Muitas vezes, eu vejo que não são formações; em alguns encontros, são informação de trabalho. Pelo menos para a gente, o que eu acredito como formação é estudo, leitura, pesquisa; dentro disso seria uma formação. Eu penso que informação de trabalho não é uma formação, é uma reunião de trabalho para a gente ajustar e alinhar alguns debates. Acho isso muito importante, que venha de uma demanda do grupo, que ela não seja verticalizada, como muitas vezes ela é. Muitas vezes inicia e não termina, nenhum assunto vai terminar, mas a gente precisa de uma formação que discuta melhor o tema, com proposição de leitura, debate de verdade e continuidade. Acho que as temáticas ainda precisam ser um pouco mais politizadas; não sei se existe esse interesse, mas a gente está vivendo tempos tão complicados, e a gente precisaria estar debatendo com outros especialistas, estudando sobre essas temáticas. Por exemplo, currículo é um tema que a gente pouco debate, mas sabe quando não existe uma continuidade, as coisas caminham, e isso é o mal do Brasil. Muda a gestão, parece que começa tudo de novo. Não existe essa transição de falar: a gente vai caminhar a partir daqui.

Complementando a fala de Beatriz, a supervisora Caroline também reclamou da falta de continuidade nas formações, destacando que algumas atividades práticas precisam ser mais bem trabalhadas, principalmente, quanto às especificidades de cada cargo (orientação, supervisão e administração). Assim, segundo Caroline:

Não existe uma continuidade; então, a equipe pedagógica fica muito no campo das ideias e no campo da teoria. Acho que falta um pouco da questão do mundo prático mesmo, do que é a prática da sala de aula, e, principalmente para esse grupo, eu sinto que precisava ter uma formação específica de orientadores, de supervisores e de administradores, porque nós temos coisas em comum e nós temos coisas em específico, que precisam ser trabalhadas, e da função da área mesmo, e essas coisas às vezes não se casam. Nós, supervisores, trabalhamos com os professores, não para os professores, e a rede atua muito nessa questão de que nós trabalhamos para o professor, e a gente precisa começar a trabalhar com o professor, o que é uma relação mais ombro a ombro.

Já a orientadora Eduarda afirmou que há alguns problemas na formação dos orientadores, porque faltam consensos, principalmente a respeito do próprio objeto de trabalho da orientação. Em relação a essa questão, a orientadora Paula

complementou, dizendo que não há como separar a orientação da supervisão, pois se trata de um trabalho conjunto. Por isso, a orientadora Paula declarou:

Ser educador, principalmente quem quer atuar na equipe, você tem que ouvir o que as pessoas dizem e escutar aquilo que elas não te dizem, principalmente aquilo que elas não querem te dizer. Eu não acredito nem um pouco nessa divisão, principalmente de supervisão e orientação. A minha formação foi integrada. Meu diploma diz orientadora, mas, da mesma maneira que a gente estuda que não se separa a linguagem do pensamento, na minha cabeça, tu não tem como separar o ensino da aprendizagem. Então, esse negócio de separar supervisão de orientação, isso é bem forte na prefeitura, eu acho muito equivocado.

É importante lembrar que os três cargos aqui apresentados fazem parte da equipe pedagógica da escola e, por isso, devem atuar juntos. Uma escola só funciona quando há união, quando se pensa no coletivo e quando os profissionais trabalham para esse coletivo e não individualmente. Afinal, a responsabilidade pela aprendizagem do estudante, pelo funcionamento da escola, é de todos os profissionais.

A supervisora Caroline afirmou que está há mais de 6 anos na rede e que nunca viu o tema da diversidade cultural ser trabalhado em uma formação, mesmo com ela sendo muito presente em todas as formações. A supervisora Beatriz também disse que não se lembra de uma formação sobre esse tema para os especialistas, apesar de estar há 12 anos na rede. Ela ainda complementou, dizendo que procura leituras e estudos por conta própria sobre o assunto e que, às vezes, aparece alguma questão na escola, e o grupo procura pesquisar sobre ela. Para ela, muitas vezes, o tema da diversidade cultural vira algo “popular”, e se torna moda falar e trabalhar esse tema, mas sem pensar profundamente sobre os seus aspectos e sobre o que essas questões englobam na sociedade.

Beatriz cita ainda algumas leituras que fez no decorrer de sua caminhada profissional. Para ela, é mais fácil encontrar essa questão da diversidade cultural na teoria pós-crítica do currículo. Ela considerou importante trazer, no currículo, rupturas no padrão hegemônico do que sempre foi tido como certo. Beatriz também mencionou a discussão referente ao estilo musical do *funk* – em relação ao qual há

muitas polêmicas dentro das escolas e dentro da sociedade brasileira de uma forma geral –, com a pergunta: é cultura ou não é cultura? Segundo Morin:

A cultura constitui a herança social do ser humano: as culturas alimentam as identidades individuais e sociais no que elas têm de mais específico. Por isso, as culturas podem mostrar-se incompreensíveis ao olhar das outras culturas, incompreensíveis umas para as outras (2002, p. 64).

Uma discussão frequente com relação à diversidade cultural é se algo é considerado cultura ou não, e há uma tendência dos grupos dominantes a marginalizar a cultura dos grupos dominados. Isso ocorre bastante no meio artístico da música e das demais expressões. Ocorreu com o *jazz* em seu surgimento nas comunidades afro-americanas, o qual posteriormente foi apropriado por artistas brancos e popularizado no mundo. O mesmo ocorreu, mais tarde, com o *hip hop*, na música, na dança e no grafite, e hoje ele é utilizado em várias coreografias de outros estilos musicais. Por isso, “a compreensão do sentido das palavras do outro, de suas ideias e de sua visão do mundo está sempre ameaçada por todos os lados” (MORIN, 2000 p. 95).

No Brasil, essa tendência ocorreu forte com o *funk* (chamado por muitos de *funk carioca*), que se originou nas favelas do Rio de Janeiro e que ainda é proibido de ser tocado nas escolas do país. Em junho de 2017, chegou ao Senado uma medida de criminalização do gênero musical no país; porém, o relator negou a proposta na Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado. Já vimos isso ocorrer em várias situações, como, por exemplo, com a proposta do “Escola Sem Partido”. Infelizmente, nosso país ainda tem uma elite muito conservadora, além de políticos que tentam, a todo custo, repassar essa ideologia nas leis e nos projetos. Pensando sobre a temática da diversidade cultural no nosso currículo, a supervisora Beatriz disse:

Eu acho que se fala pouco ainda (a respeito de diversidade cultural). A gente precisa o tempo todo estar batendo nessa tecla, da importância de trabalhar isso no espaço escolar, do quanto é importante trazer isso para dentro do nosso currículo, para dentro do nosso trabalho na escola. A rede tem a matriz

curricular do EREER, mas ainda é pouco, porque acho que isso tem que ser falado o tempo inteiro, a gente tem que reforçar mais, estudar mais, pesquisar mais. São temáticas ainda novas, dentro de um contexto geral que a gente vem vivendo, pensando em pós-ditadura; aí a gente tem pouquíssimo tempo de trazer esse olhar da diversidade, e esse tempo que a gente vem vivendo, onde se quer negar o tempo todo. Então, a gente tem que propiciar momentos mesmo para a gente trabalhar essas diferentes culturas, como a gente vai agregar e trabalhar isso dentro da escola.

Independentemente da função que exercemos na escola, a sua construção é coletiva. A construção do seu PPP, do seu currículo e da própria organização escolar é de todo o corpo de funcionários. Por isso, é de responsabilidade de todos, e não apenas do supervisor escolar, pensar no currículo. Ainda há bastante fragmentação dos cargos, que trabalham isolados em seu mundo e em suas funções, mas sabemos que a escola é vida e movimento. Se defendemos a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, por que ainda procuramos trabalhar de forma isolada? Muitas vezes ainda separamos: “isso é função sua”, “isso é função minha”, em vez de levantarmos a discussão de como podemos resolver as questões no coletivo, de como podemos transformar a escola em um espaço aberto e fluido de aprendizagem, de cooperação e de discussão. Essas são questões a serem trazidas nas formações de professores e de especialistas.

4.2.1 AS FORMAÇÕES CONTINUADAS DA REDE MUNICIPAL

Nesta seção, busca-se refletir um pouco sobre como as participantes da pesquisa analisam qualitativamente as formações continuadas oferecidas pela rede municipal. Todas elas afirmaram que sempre participam das formações. Anteriormente a 2020, elas eram presenciais, na Sede da Formação Continuada. A partir de 2020, por conta da pandemia, elas passaram a ser realizadas de forma *online*, através do Google Meet.

Para a supervisora Amanda, só o fato de a prefeitura disponibilizar esse espaço de formação, debate, estudo e hora-atividade coletiva já é algo positivo, uma

vez que muitas redes não oferecem esse espaço. Para ela, as formações são sempre proveitosas e contribuem para melhorar a nossa prática na escola. Para as participantes Mariana, Luiza e Fernanda, entretanto, as formações ainda têm muito a melhorar, pois é perceptível uma falta de foco, de organização e de orientação.

A orientadora Paula afirmou que as formações são um direito e um dever do profissional, e ela considerou ainda que é mais dever do que direito estar presente, pois tudo o que se aprende pode interferir na prática da escola, e sempre podemos melhorar as nossas práticas. A seguir, seguem alguns relatos das participantes em relação à formação de professores e de especialistas da rede. Primeiramente, há o relato da administradora Gabriela; a seguir, o da supervisora Caroline:

Eu achei muito acadêmica, umas teorias que ficam muito deslocadas da prática, da realidade, e isso é sempre discutido entre os grupos, principalmente de profissionais da escola que estão fazendo pesquisa; a teoria fica muito dissociada da prática. É como se eu estivesse assistindo uma *live* ou qualquer evento da universidade. Então, dentro do cargo que eu exerço hoje, eu não vejo uma formação voltada para a minha prática, tanto que, no grupo de administradores, levantam essas questões, dúvidas corriqueiras, justamente porque a formação não prepara para lidar com isso, ou [deveriam] até mesmo colocar relatos, fatos ocorridos, para ficar mais próximo dessa conversa e até mesmo ajudar a resolver essas questões.

Sobre as formações da rede, a gente deixou muito a desejar; assim, eu acho que a gente precisava alinhar que às vezes o professor de sala recebe uma formação muito diferenciada da equipe pedagógica, mas no sentido, assim, para o professor de sala, a formação é específica da sala de aula. Aí vamos dizer que chegou um projeto na rede, vamos dizer, por exemplo, na rede a gente tem um projeto chamado MIND LAB, que são jogos. Então, essa formação, quando chegou à rede, chegou para todos os professores. Os supervisores e a equipe pedagógica não tiveram. Porém, nós tivemos que ser coordenadores desse projeto na escola para esses professores. Então, essas coisas não casam.

Atrevo-me a escrever sobre formação de professores para comentar as experiências da rede municipal de Florianópolis, mesmo não sendo esse o meu objeto de estudo, apenas transversalmente, a fim de discutir a respeito da nossa temática. A rede de Florianópolis tem uma longa história na formação de

professores; mesmo assim, todas as entrevistadas declararam que havia elementos que precisavam melhorar.

Pediu-se desde a organização até a separação por cargos, bem como formações mais formativas ou mais administrativas; pediu-se também mais continuidade nas formações. Falou-se, até mesmo, a respeito de uma definição, pela rede, do objeto de trabalho do cargo de orientação.

O que sinto é que a rede, como disse a supervisora Amanda, tem uma boa intenção e demonstra preocupação com a qualidade de ensino, ao propiciar momentos como esses. Porém, ela ainda caminha a passos lentos. Além disso, a rede talvez ainda precise pensar na rotatividade de trabalhadores ACT, pois muitos profissionais chegam à rede todos os anos, e os assessores responsáveis pelas formações são trocados com certa regularidade, o que acaba criando rupturas na continuidade do trabalho e da organização. Dessa forma, é importante observar que:

O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: este é o desafio a ser hoje considerado na construção da docência no ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 259).

Além disso, percebe-se que há muito pouca formação nas escolas a respeito de suas individualidades e de suas realidades. Às vezes, há questões formativas muito específicas que precisam ser trabalhadas em uma determinada unidade, mas, se não há tempo para reuniões pedagógicas, como criar esses espaços de formação? Nós, enquanto equipe pedagógica, não podemos esperar que cada profissional vá, por conta própria, estudar, pesquisar, refletir e pensar acerca de conceitos específicos que são demandas da escola enquanto coletivo; além disso, também não podemos propor e realizar ações sem estrutura e sem tempo dedicado a isso.

Parece-me que não há uma preocupação da secretaria quanto ao tempo para reuniões pedagógicas nas unidades de ensino, pois, a cada ano, o número de dias disponíveis para elas no calendário escolar vem diminuindo. Como uma escola

funciona e se organiza, sem espaços para reuniões pedagógicas? Muitas vezes, a rede de Florianópolis é tida como referência, em uma forma de publicidade e de *marketing* do poder público, por exemplo: “Olha como a nossa rede é boa”, “olha como os nossos índices de educação são bons”, “estamos construindo uma escola nova, uma escola-modelo”. Entretanto, lá no dia a dia da escola, ainda falta muito, e grande parte do seu sucesso é devido ao grande esforço dos profissionais, os quais dão tudo de si para a escola.

Por isso, não adianta apenas construir uma escola: é preciso pensar em seu corpo docente, em seus projetos, na formação de seus profissionais e no tempo dedicado à organização escolar. Atrevo-me a dizer, ainda, que a qualidade de ensino está diretamente ligada à formação continuada e às discussões no coletivo da escola, nos espaços formativos das reuniões pedagógicas.

4.3 A DESIGUALDADE SOCIAL NA ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

Nesta seção, abordo como a desigualdade social interfere no acesso a oportunidades e a experiências diversificadas por parte dos estudantes da rede municipal. A partir do olhar das participantes, podemos perceber se a desigualdade social hoje afeta as formas como esses estudantes conseguem ter outros acessos culturais fora da escola.

As participantes da pesquisa concordaram que é perceptível que a desigualdade social interfere na vida dos estudantes. Esse tempo de pandemia só deixou mais evidentes todos os problemas sociais que já existiam na nossa sociedade. A supervisora Luiza declarou:

A desigualdade social é gritante. Nesse período de pandemia, podemos ver ainda mais isso, com nossos governantes, presidente. O presidente tem feito uma bagunça em tudo. Vimos mais pessoas na rua, no sinal, pedindo comida. Isso foi enorme. O acesso às tecnologias foi algo bem difícil. Vários estudantes não têm acesso. Era algo de que já tínhamos conhecimento, mas

agora de maneira bem mais aflorada. Precisamos fazer algo sobre isso, pois é triste. Temos muita cultura na cidade. Cinema e teatro são muito caros, as pessoas não têm condições de ir neles. Nas escolas em que eu trabalhei, vimos muitos estudantes que nunca sequer foram ao *shopping*. É muito triste, pois o acesso a isso é muito limitado. A cultura, a arte é algo que precisa ser valorizado, mas os nossos governantes poderiam facilitar um pouco também o acesso a isso. Eu mesma tenho muita dificuldade de ir ao teatro, que eu acho fantástico. Mas, financeiramente, limita muito as pessoas, fica para um público muito reduzido.

Para nós, educadores e acadêmicos, que estamos acostumados com o acesso aos lugares, participar dessas experiências, muitas vezes, é financeiramente difícil. Para os estudantes das escolas públicas, é muito mais. É realmente frustrante pensar que muitos desses estudantes nunca foram ao *shopping* (que é um lugar que todos conhecem, mesmo sendo um símbolo de consumismo), nunca saíram de seu bairro e nunca foram ao cinema ou a uma peça teatral. Por isso, apoio-me em Paulo Freire, que diz: “sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura” (FREIRE, 1996, p. 115). E isso é muito comum. Dessa forma, a escola acaba desempenhando esse papel de mostrar outros espaços.

Para a orientadora Mariana, grande parte dessa dificuldade de acesso vem da desigualdade, mas uma parte também vem do incentivo dos profissionais da escola. Para ela, a escola está deixando de oferecer essas oportunidades. Mariana acrescentou também que a rede pública tem um discurso de que ela está ofertando essas oportunidades, mas, muitas vezes, as oportunidades que chegam para a escola divulgar para as famílias não chegam até elas, não passam da sala dos professores ou da direção. Por isso, é preciso explicar e divulgar melhor essas oportunidades para as famílias e para os estudantes, incentivando-os a participarem desses eventos e desses espaços.

Muitas vezes, em nossas experiências nas escolas, lidando com a família e com a comunidade, deparamo-nos com muitos pais de estudantes que são analfabetos. Sendo assim, mandar mensagens nas agendas e nos folhetos não é a

única solução para divulgar oportunidades. Os educadores precisam se comunicar, explicar e dar esse apoio que eles não receberiam de outra forma.

Para a orientadora Paula, você só vai encontrar um público mais homogêneo em uma escola particular, e, muitas vezes, isso também não acontece. Infelizmente, a desigualdade é forte demais na sociedade. Além disso, os estudantes ainda passam por processos meritocráticos dentro da escola, os quais humilham e envergonham os alunos, assim como estão marcados por preconceito. Um forte exemplo disso são as escolas públicas que presenteiam e enaltecem, de forma pública, os estudantes que contribuem com a APP.

A orientadora Eduarda contou que essa desigualdade social não ocorre apenas em Florianópolis; em uma sociedade na qual há divisão de classes, isso se manifesta em todos os seus setores e é algo muito visível. Apple (1995) destaca que os recursos culturais que pertencem à sociedade estão sendo, com muita rapidez, comercializados: “à medida que a cultura popular é invadida pelo processo de mercantilização [...], transforma-se também em mais um aspecto da acumulação” (p. 40).

A administradora Gabriela destacou o período da pandemia e como essa situação deixou os problemas da escola pública muito mais evidentes; e as pessoas mais prejudicadas, no campo da educação, foram as com menos recursos: além de elas não terem acesso à internet, havia a questão da necessidade de terem aparelhos para poderem acompanhar as aulas. E não podemos esquecer que muitas famílias ainda passam por situações de fome e de desemprego.

A rede municipal de Florianópolis, por exemplo, passou o ano de 2020 sem que todos os estudantes tivessem acesso aos conteúdos da escola, e muitos deles acabaram passando o ano sem aprender, chegando a 2021 com muita defasagem na sua aprendizagem. Infelizmente, ainda não temos dados sobre esse período, por ser muito recente; porém, pode-se falar a respeito do que é evidente nas escolas, que foi observado pelas especialistas com quem conversei.

O mundo viveu uma pandemia, algo novo, que ninguém esperava e com que ninguém sabia lidar. No início de 2021, a prefeitura distribuiu *chips* com dados móveis de internet para todos os estudantes e todos os profissionais da rede; no entanto, muitos deles não tinham onde colocar esse *chip*, pois faltava o aparelho, continuando, assim, prejudicados em relação aos conteúdos escolares. A pandemia evidenciou a falta de investimento na saúde e na educação do país e da cidade. Com relação a isso, a administradora Fernanda afirmou:

Sim, com certeza, é muito diferente. Enquanto um aluno tem um lápis para escrever e um caderno, outro aluno tem um celular e um *tablet*. É muito visível a diferença. As crianças de uma classe social melhor conseguem ter mais acesso à cultura, até mesmo ir ao *shopping* ver uma exposição, ir a um cinema, ir ao teatro, enquanto essas crianças menos favorecidas não têm esse tipo de cultura, não têm acesso.

Temos, em Florianópolis, um número considerável de ONGs, principalmente nos bairros mais distantes. Algumas delas são de iniciativa da comunidade; outras, de associações ou de igrejas; e algumas delas, inclusive, são mantidas pelos órgãos públicos. Várias dessas ONGs que atendem a crianças e a adolescentes contribuem para que eles tenham um lugar seguro para ficar, quando não estão na escola. Além disso, esses locais proporcionam experiências diversificadas, como aulas de circo, esportes, teatro, música etc. Algumas dessas ONGs, inclusive, oferecem atendimentos e acompanhamentos de psicopedagogas, psicólogos, entre outros. Porém, geralmente, elas têm um número limitado de vagas, e nem todas as crianças e todos os adolescentes da comunidade conseguem acesso a elas. Entretanto, os que têm esse acesso possuem uma gama de experiências e de espaços que jamais teriam em seu dia a dia. Por isso, precisamos lutar por mais espaços como esses.

É consenso das especialistas que a escola desempenha, com grande potencial, esse papel de possibilitar aos estudantes da rede o acesso a um mundo diversificado. Através da escola, muitas vezes, os alunos acabam conhecendo novos espaços, interagindo com um mundo que não faz parte de seu cotidiano, tendo a oportunidade de se expressarem e de conhecerem as diferentes

manifestações culturais que temos na cidade e até fora dela. As supervisoras Caroline e Beatriz abordam, respectivamente, essa situação:

Acho que a questão da acessibilidade, se a gente for falar da questão cultural, assim, de teatro, cinema, parques, exposições, não, não é para todos. A gente precisa ter um padrão socioeconômico para ter acesso a esses lugares. Eu falo como supervisora da rede; financeiramente, eu não consigo custear todo mês. Eu amo teatro, mas eu consigo ir aí no máximo duas a três vezes no ano. Uma apresentação teatral é algo muito caro, e, se é para mim, imagina para os meus estudantes. A gente teve uma apresentação do museu do Louvre numa das salas. A gente viajou pelo museu do Louvre, e eu vi o quanto as crianças estavam encantadas: “é mesmo, prof.? Isso aí é lá em Paris, prof.?”, eles perguntavam sobre essas coisas. Eu não tive a oportunidade de ir a um lugar desses, mas, se para mim é difícil, imagina para esses alunos. Então, essa questão do que tem fora da escola, sim, eu acho que são pouquíssimas oportunidades que eles têm, e a gente vive numa capital muito cara, o custo de vida é muito caro; infelizmente, as questões culturais deles, cada vez mais, é não terem acesso para onde eles vão. Eles se reúnem dentro da comunidade e vivem um contexto cultural só dali, aí não amplia a visão deles.

Ah, sem dúvidas, a desigualdade social é um fator que faz com que nem todos tenham as mesmas experiências e vivências, e muitas vezes o acesso ao conhecimento das crianças que têm uma condição social muito pior, que não é favorável, falta muito, é negado o acesso a muita coisa e isso vai refletir dentro do conhecimento. É diferente uma criança que tem oportunidade de ir ao cinema, ao teatro, de ter uma literatura, de ter certas vivências, de outras que só têm pela escola e muito raramente. Então, assim, ela influencia; infelizmente, ela é um fator. Então, essa desigualdade é muito presente dentro das escolas públicas, porque tu vai ter alunos com diferentes situações. Tem aquele que a mãe sai e vai trabalhar o dia inteiro e não consegue acompanhar, porque faz sei lá quantas horas de serviço para conseguir levar comida para dentro de casa, não tem direito a lazer, não tem direito a nada.

Essas crianças têm sido negligenciadas pelo poder público, sem terem acesso a lazer e a espaços culturais. Na verdade, grande parte da população tem sido negligenciada pelos órgãos e pelos governos, pois, com as reformas políticas e com a desigualdade social, várias pessoas têm menos acesso, menos direitos, menos espaços e menos tempo de lazer. Assim, a sobrevivência é uma preocupação constante, e ter uma casa para morar, além de comida na mesa, virou sinônimo de luxo, e não de direito. Como abordado antes, a pandemia escancarou

um cenário que já estava presente na sociedade. A classe trabalhadora tem empobrecido cada vez mais nos últimos anos, em relação a igualdade social, emprego, poder aquisitivo e direitos. As famílias que, antes, já viviam em situações menos favorecidas, agora, estão sendo mais exploradas, a fim de conseguirem sobreviver nesse país.

Assim, pode-se ver, na Figura 8, que os índices econômicos do país, desde o início de 2019, só vem regredindo, havendo menos confiança do consumidor, menos condições econômicas e menos expectativas com o futuro, enquanto a atividade econômica se mantém em uma queda constante durante a pandemia. A observação do gráfico traz análises preocupantes para o futuro. Essas pessoas têm conseguido sobreviver durante esse período difícil, mas a que custo? E que tipo de qualidade de vida elas têm? Podemos dizer que uma pessoa que trabalha mais de 12h por dia, sem direitos trabalhistas, muitas vezes como *freelancer*, a fim de comprar comida, desempenha atividade econômica e tem direito de compra?

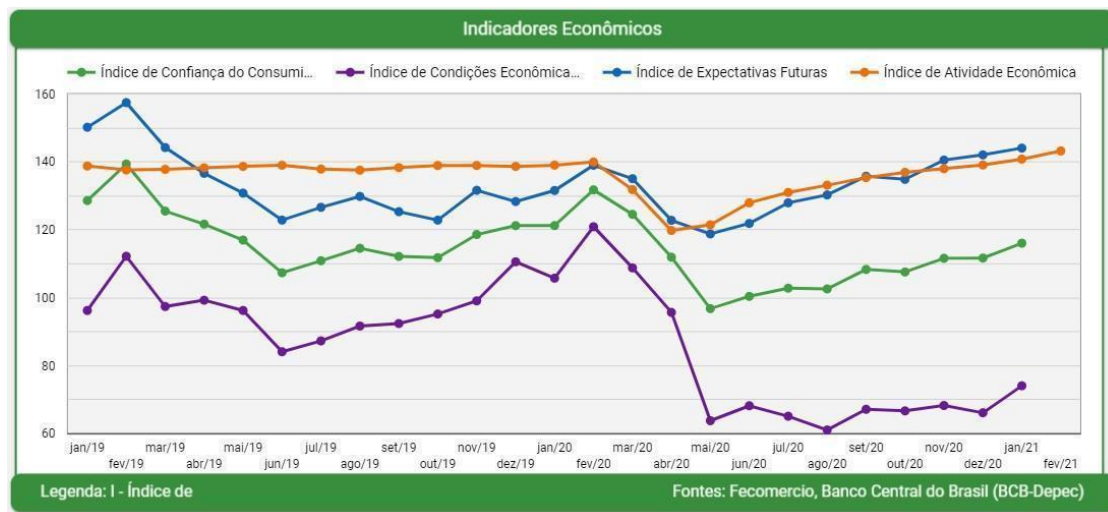


Figura 8 – Indicadores econômicos

Esses dados sugerem um futuro preocupante para o nosso país, e, por mais que Florianópolis apresente dados melhores que a média nacional, a cidade também não estava preparada para uma pandemia nem para uma recuperação econômica lenta por parte das famílias, as quais já sofriam com a desigualdade antes. O número de cestas básicas entregues pelas escolas, durante o período da pandemia e até a metade de 2021, só aumentou.

A Figura 9 mostra o índice de inflação desde o início de 2019. Ela indica que esse índice vem aumentando de maneira muito desproporcional em relação ao salário da grande maioria dos trabalhadores. O salário-mínimo não teve um aumento significativo nesse período, e o salário dos profissionais da educação na rede municipal não teve nenhum aumento desde 2019.

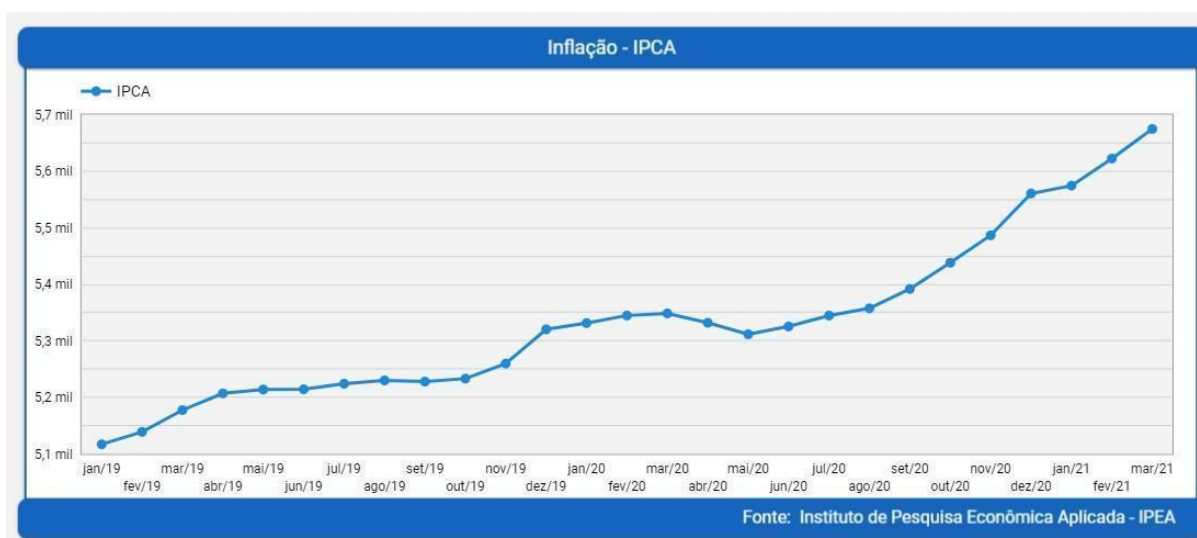


Figura 9 – Inflação IPCA

Com o salário reduzido, a inflação alta e o preço do mercado subindo a cada mês durante a pandemia, a população se vê à mercê da crise, desamparada e tentando sobreviver de todas as formas. Vemos cada vez mais pessoas pedindo dinheiro na rua; cada vez mais pessoas aceitando condições péssimas de trabalho para conseguirem algum dinheiro; cada vez mais terceirizados; e cada vez mais pessoas passando fome. Onde foi parar a promessa de que flexibilização de direitos

trabalhistas iria fazer com que aumentassem os empregos e a renda das pessoas? Não é isso o que vemos, com o aumento da inflação. Dessa forma:

No Brasil atual, a igualdade é uma quimera, uma miragem. O cenário se apresenta trágico: desemprego em alta, precariedade do trabalho, salário achatado, desindustrialização etc. Em meio a tantas incertezas, uma certeza: enquanto persistirem esses padrões de desigualdade, são os trabalhadores, as suas famílias e as suas comunidades que vão sucumbir à COVID-19. Estão sendo empurrados a uma escolha perversa e mentirosa entre a atividade econômica, assegurando o alimento, ou o isolamento social, garantindo a sobrevivência. Mas que economia se salva, quando não há mais trabalhadores para fazê-la funcionar? O Brasil tornou-se laboratório de um experimento totalitário neoliberal. É preciso quebrar os padrões das desigualdades antes que nos quebrem! (MARTINS, 2020).

Esses dados são úteis, principalmente para lembrar que tipo de acesso temos no nosso país. E como falar de cultura e de acesso a espaços culturais, diante de um cenário tão desigual, com tanta precariedade nos serviços públicos e com um número tão grande de desempregados?

Trata-se de um país em que se vive na insegurança alimentar, na fome, na miséria e em que ainda precisamos bater na tecla do respeito; um país em que ainda se vive em situações de violência. Por isso, apesar de já ter sido abordada nesta pesquisa a importância de se respeitar a diversidade cultural e do papel que a escola desempenha em proporcionar experiências diversificadas entre os estudantes da rede pública, retorno a falar sobre essa questão a seguir.

Para a orientadora Mariana e para a supervisora Amanda, os estudantes são bem divididos entre aqueles com um poder aquisitivo maior e aqueles com um poder aquisitivo menor. Alguns possuem acessos diversificados fora da escola, enquanto outros não o possuem. É preciso lembrar que as escolas da rede estão espalhadas por diferentes regiões, englobando bairros de poder aquisitivo maior e regiões mais vulneráveis socialmente. Então, é comum que as classes sociais sejam diferentes entre um bairro e o outro.

Durante a pandemia, houve uma migração considerável de estudantes das escolas particulares para a rede pública, e percebemos isso em algumas escolas da

rede municipal. Para a supervisora Luiza, os espaços públicos mais utilizados pelos estudantes são as praças e os parques do próprio bairro, sendo esse uso, de certa maneira, bem limitado. E, por não terem acesso à internet e aos dispositivos eletrônicos em casa, muitos desses jovens, mesmo durante a pandemia, continuaram a se encontrar fora de casa.

Para a administradora Gabriela, algumas escolas possuem ONGs perto, ONGs essas que proporcionam esse tipo de acesso diversificado, como falado acima. Porém, como também já mencionado, nem todos os estudantes têm acesso a essas ONGs. Antes da pandemia, existiam alguns projetos que utilizavam o espaço da escola para oferecerem oficinas e projetos culturais fora do horário de aula; entretanto, com a pandemia, tudo ficou mais difícil de ser realizado. Muitas escolas também tinham vínculo com a Universidade Federal de Santa Catarina, para trazerem experiências diferentes aos estudantes.

Para a orientadora Paula, o que há fora do espaço da escola é geralmente proporcionado pelo CRAS; no entanto, após a pandemia, ele virou um centro de distribuição de alimentos, com cada vez mais famílias precisando de subsídios para se alimentarem e para viverem. Paula também destacou a falta de investimento público em educação e em cultura, bem como a existência de poucas creches em bairros mais afastados, o que prejudica bastante a população que mais precisa. A seguir, trago a fala da orientadora Mariana:

Acho que hoje a maior dificuldade, para os estudantes, não é nem a questão do acesso à internet, porque eles podem até ter acesso à internet, mas muitas vezes não é uma internet de qualidade. A maioria tem internet 4G, e pelo celular. Então, isso acaba sendo assim. Acho que, se eles tivessem um computador com *wi-fi*, talvez a participação seria um pouco mais efetiva, e acho que, principalmente para essas crianças não estarem participando das aulas *online*, é o fato de os pais estarem trabalhando, e muitas vezes o celular é do pai, e ele está trabalhando; então, a criança não tem o celular ou alguém que a oriente. Às vezes, não é nem a falta do aparelho ou a falta da internet, é a falta da orientação e de algum adulto que ceda o aparelho.

A orientadora Eduarda contou que boa parte dos alunos não conhece outros espaços fora da escola e que esse é um importante lugar de acesso e de oportunidades, principalmente para a classe trabalhadora da comunidade, classe essa que depende muito dos serviços públicos, sobretudo, da escola. Para a administradora Fernanda, perdeu-se muito com a pandemia, e, no momento, a escola não está podendo fazer saídas e programas, pois até uma saída da escola para o mar ou para a praia se torna inviável nestes tempos; nesse contexto, os mais prejudicados são os estudantes.

Assim, em relação ao acesso dos estudantes a outros espaços fora da escola, a supervisora Beatriz destacou:

Alguns têm, mas não vou dizer para ti que é todo mundo, não dá para colocar tudo no mesmo balaio. Então, nós vemos ter alunos que viajam, que passeiam com as famílias, que têm um conhecimento. A gente vai ter outros que não saem da comunidade, e é uma comunidade que não oferece muitos espaços de lazer; no verão, tem praia ali e tal, mas o que tem para os jovens, para os adolescentes? E que seja gratuito e dentro do bairro, de cultura, de espaço de lazer? Então, assim, [eles não têm] nem o transporte público para se locomoverem. Eles têm outras vivências e outras experiências, óbvio, todo mundo tem; agora, infelizmente, uns têm mais acesso a uma variedade do que outros.

Por isso, é preciso cobrar do poder público que invista em cultura, em centros que atendam a essas crianças e a esses adolescentes, em acesso ao cinema, exposições, musicais, espetáculos, teatros e a toda a variedade de atividades já praticadas pela classe social mais privilegiada. Toda a população, na verdade, deveria ter esse acesso, pois esse é um direito de todos. Dentro do sistema econômico e social em que vivemos, não podemos esperar pela boa vontade das empresas e dos setores privados. É preciso garantir esse acesso. Com relação a isso, Gadotti declara que:

Diante do empobrecimento geral e da crescente concentração de renda, [...] a escola é impotente e acaba assumindo funções compensatórias (alimentação, transporte, material escolar etc.). Quem expulsa os alunos da escola não é a escola em si, mas a precária qualidade de vida da

população. A escola pode até colaborar, mas não é a causa primeira. A causa primeira é o fracasso das políticas sociais como um todo. Há um conjunto de causas, sendo a situação econômica a principal (GADOTTI, 1992, p.57).

Embora o trecho citado acima seja de 1992, ele continua sendo atual, pois a desigualdade social, a pobreza e os problemas sociais só aumentaram de lá para cá. Não conseguimos resolver essa questão nos anos 1990; algumas coisas melhoraram durante os anos 2000, com políticas públicas e com investimentos, sendo que, nesse período, o mapa da fome diminuiu drasticamente no país. Porém, percebemos o quanto esse problema piorou nos últimos anos, e, durante a pandemia, tudo ficou muito mais visível.

A seguir, apresento algumas falas das participantes, referentes ao acesso dos estudantes a outros espaços e a outras experiências culturais fora da escola:

Eles gostariam de poder participar mais dos eventos, poder ir aos locais, mas eles não têm condições. As famílias lutam para colocar comida na mesa; então, é bem difícil. A nossa própria Constituição, ela tem um artigo que é muito complexo. Uma família de quatro pessoas vive com um salário-mínimo. Isso é impossível. Isso, para mim, é ridículo, não existe. Isso tudo é muito fora da realidade. São muitos locais de que eles falam; por exemplo, nunca foram a um teatro (Fala da supervisora Luiza).

Acho que, no momento, as famílias estão preocupadas em comer. Algumas têm a questão de o estudante em casa incomodar e atrapalhar, mas isso são famílias que já tinham problemas antes com isso. O que me deixa indignada é ouvir vários políticos falando que a escola precisa abrir (durante a pandemia), porque tem alimento para os estudantes, porque tem violência em casa. A pandemia escancarou a falta de investimento, nas áreas sociais, da prefeitura. Então, por isso que a escola não podia mais ficar fechada. Porque, assim, o dia tem 24 horas, então, teoricamente as 4 horas que o estudante está na escola é que vão salvar ele. Se a criança não pode ficar em casa, tem que ir para a escola, porque está sofrendo violência em casa. Então, por que ela não passa o dia inteiro na escola? Está entendendo a incoerência? As 4 horas que a criança passa dentro da escola vão impedir de a mãe beber e espancar a filha, por exemplo? Quando estava na aula normal (antes da pandemia), a filha já era espancada, e a mãe já bebia. A pandemia só escancarou os problemas já existentes (Fala da orientadora Paula).

Como orientadora, os casos que me marcaram de acesso, alguns casos são marcantes, o econômico: acesso a comida, crianças que a gente dava lanche, porque sabia que não tinha comida. Se a população empobreceu, tudo ficou pior. Nunca ninguém

chegou à minha sala , tanto professor quanto alunos e pais, e falou: "ah, eu gostaria tanto de ter isso e não posso". Geralmente, os não acessos são calados, ora por vergonha, ora porque não é de um objeto que se trata ali. Você descobre que a criança ou a família não tem acesso, não com uma pergunta direta; quando vê que ele não está conseguindo fazer, tem respostas que induzem você a pensar em não acesso. Às vezes se confirma e às vezes não, e é importante, para fazer algum tipo de encaminhamento. Algumas coisas nem mesmo faltam, porque [elas] nunca tiveram, como cinema ou teatro (Fala da orientadora Eduarda).

Acho que o que mais impede é a questão financeira e a questão de investimento. As questões culturais, elas precisam ser de acesso para todos. Isso é uma coisa que a gente tem: a semana do cinema infantil, que tem um número X de vagas, que não são para todos, e muitas vezes a gente consegue levar alguns, nunca conseguimos levar todos, porque a prefeitura disponibiliza um ônibus, aí eu tinha que sempre escolher uma turma (as escolas às vezes tem 10/20/30 turmas). Então, muitas vezes me doía. Eu só não deixava de ir, porque eu falava: pelo menos uma vai, então a gente sorteia: 20 alunos vão ter acesso a, uma vez no ano, irem a uma sessão de cinema infantil. Então, eu acho que seria muito interessante que a gente pudesse ir todos. Para nós, para todo mundo. Nós não temos diversidade. O teatro ainda é muito longe da escola, o cinema acaba sendo muito caro, e muitas vezes, no cinema, ainda é uma coisa muito hollywoodiana. A questão mesmo da literatura, por exemplo, as escolas da rede têm muitos livros, mas os alunos não conseguem comprar esses livros. Eu, por exemplo, também não consigo comprar todos os livros que eu gostaria de ler, por conta que o livro ainda é muito caro. Poder ir a apresentações, por exemplo, de circo, e que a gente pudesse ter apresentações de todas as culturas, para que eu possa conhecer uma certa cultura e outra, e como elas olham para as mesmas cores de formas tão diferentes, e que não existe o certo ou o errado, não existe o dual, existe só o olhar diferente para cada coisa (Fala da supervisora Caroline).

Agora, a gente não está podendo fazer, por causa da pandemia, mas, quando a gente fazia uma saída de estudos, que conseguia levá-los a espaços diferentes, que eles não tem convívio, o quanto que eles vivenciam aquilo, o quanto aquilo se torna para eles o diferente! É tão legal quando a gente consegue levá-los. A gente fez isso no cinema. Muitos nunca foram; tem estudantes ali que foram a primeira vez com a gente. Ou quando a gente consegue levá-los para um lugar dentro da própria comunidade que eles não conhecem, na praia, fazer uma trilha. A gente tenta dar acesso para eles conhecerem esse lugar, e muitos nunca foram. Tem a questão financeira, mas também tem a questão da família, que não teve essa oportunidade e que acaba não tendo acesso e não conhecendo. E a escola tem esse papel também de mostrar para eles um mundo diferente, outras oportunidades, outros caminhos, respeitando sempre a cultura deles, de vida, vivência e experiência, mas mostrando que eles possam escolher. Sempre falo: todo mundo deveria poder conhecer tudo e escolher, "não frequento e não vou, porque não gosto", mas já fui e já tive esse acesso ali (Fala da supervisora Beatriz).

A partir dessas falas das participantes, conseguimos perceber o quão difícil é o acesso a outros espaços pelos estudantes da rede municipal, devido a questões financeiras, de conhecimento e de distância, ou mesmo à falta de interesse. Se não houver investimento social em arte e em cultura, sem a intenção de gerar lucros, esses estudantes não vão conseguir participar de atrações fora de sua comunidade. Infelizmente, Florianópolis é uma cidade pensada e desenvolvida para as classes média e alta, em que os produtos culturais são caros.

Como já foi comentado nesta pesquisa, a cultura é algo muito amplo e complexo. Porém, quando pensamos em investimentos socioculturais e artísticos para crianças e jovens, defendemos a ideia de lugares que saiam do *blockbuster*, da competitividade e do capitalismo. A cidade já está cheia de *shoppings* e galerias com lojas, restaurantes e cinemas caros. Precisamos de festivais de teatro de rua; de um teatro infanto-juvenil acessível; de cinemas com filmes alternativos; e de centros culturais com oficinas, aulas de dança, teatro, pintura, grafite, circo, esportes etc. Precisamos de investimentos em esportes e em movimento para esses jovens. Temos mais de 40 praias na cidade, mas muitos desses alunos não têm acesso a aulas de natação. É preciso criar ambientes em que eles possam se expressar e descobrir o outro. É importante que se realizem convenções de desenho e de quadrinhos gratuitas, investimentos em aulas de música e em instrumentos musicais e uma vasta gama de oportunidades que podem mudar as suas vidas e, posteriormente, fazer com que a desigualdade que temos na cidade diminua.

A pior face da desigualdade é ter fome, não ter um lugar saudável e confortável para morar e perder os seus direitos. Vivemos em um país tão desigual e percebemos isso entre os estudantes da rede pública. Enquanto muitas famílias que frequentam as escolas particulares vão à Disney nas férias, os estudantes da escola pública mal saem de casa, ou ficam com cuidadores o dia todo, para que seus pais possam trabalhar.

Apesar de vivenciarmos e de sabermos isso tudo, muitas vezes, a escola pública ainda promove a competição e a meritocracia, o que é algo inaceitável. Competições de beleza na escola, desfiles para escolher a/o mais bonita/o, concursos de fantasia no Carnaval, São João ou Halloween são bons exemplos. Sabemos que, nessas competições, é medida a grandeza e a riqueza com que as fantasias são compradas e montadas, algo que não é possível entre os estudantes da rede pública, dentro de um cenário de pobreza, fome e desigualdade social.

Diante de todos esses problemas, é importante a fala de Gadotti:

Para mudar o caráter da escola pública burocrática, não se pode olhá-la apenas de dentro para fora, mas olhá-la, dialeticamente, de fora para dentro. Esse é o olhar privilegiado dos movimentos sociais e populares. A tarefa da educação não pode ser uma tarefa exclusiva do Estado: é também uma tarefa da sociedade e uma obrigação do indivíduo (GADOTTI, 1992).

Outra questão importante a se pensar é o investimento cultural nos professores e nos profissionais da rede pública. Como incentivar experiências e oportunidades nos estudantes da rede, se nem os nossos profissionais conseguem ter essas oportunidades? Por isso, é fundamental a reflexão sobre os investimentos no acesso, pelos docentes da rede, a experiências culturais, como cinemas, musicais, exposições, teatros, literaturas, cursos, entre outras. Expandir o acesso dos profissionais da educação levará um novo mundo para dentro da escola, assim como os investimentos em centros culturais e em áreas de lazer nas comunidades.

4.4 A PANDEMIA E AS DIFICULDADES DA ESCOLA PÚBLICA

O período de pandemia foi difícil para muitas pessoas, pois tivemos perdas de entes queridos, sofremos de ansiedade e tivemos que passar por uma experiência que nunca tínhamos imaginado antes: ficar em isolamento dentro de casa, dar e assistir a aulas através do computador e acompanhar tudo através da televisão e da internet.

Quem trabalha na área da educação sabe o quão difícil foi ser professor, diretor, orientador, supervisor ou administrador durante esse período. Tivemos que

aprender e adquirir muitas habilidades que não tínhamos, para podermos trabalhar e levar a aprendizagem e os conteúdos até os nossos alunos. Tivemos que lidar com a pressão, com a incerteza, com o medo, enquanto tentávamos fazer o nosso melhor. Só tínhamos contato com os nossos estudantes pela internet, e, ainda assim, muitos não tinham acesso a ela, e esse contato acabou se perdendo.

Também foi preciso lidar com todas as demandas da casa, da família e de nós mesmos, ao mesmo tempo. Tudo se misturou; não tínhamos mais horários; a vida pessoal e a do trabalho se mesclaram. Além disso, tínhamos que conviver com o negacionismo científico, com a corrida pela vacina e com um governo federal que não tinha nenhum plano para enfrentar a pandemia. A economia decaiu, e muita gente ficou desempregada. A situação foi piorando ao longo de 2020, e mais famílias entraram para o quadro da insegurança alimentar. Na escola, a demanda por cestas básicas só cresceu.

Com relação à pandemia, podemos destacar alguns apontamentos feitos pelas participantes sobre esse período difícil que passamos em nossas vidas e sobre como isso afetou os nossos trabalhos como especialistas. A supervisora Amanda destacou:

Depois do professor, quem trabalhou mais na pandemia foi o supervisor na área da educação. O diretor e o orientador trabalharam, mas quem precisou ler todos os planejamentos, todas as atividades, dialogar e tirar dúvidas todos os dias, e fazer toda essa ponte de planejamento, de portal educacional, de Google Sala de Aula, é o supervisor. Me sinto frustrada e desanimada, com vontade de correr da educação, por tudo que eu vivenciei nesses dois anos. Me dividindo em assistir aula remota, em ajudar professor no presencial, atender os pais. Uma mãe aqui mandou três vezes um ponto de interrogação, e não consegui responder ela. Não é só a orientação que dialoga com a família. Me sinto frustrada e exausta.

Como dito anteriormente, a pandemia deixou mais visíveis alguns problemas que já existiam, e, dentro da escola, isso também ocorreu. A falta de investimento e de profissionais prejudicou e sobrecarregou o trabalho. Professores tiveram que dar conta de questões que não esperavam. Equipes pedagógicas desfalcadas tiveram que desempenhar mais de uma função. Em escolas sem supervisores, os orientadores, além de suas funções tradicionais, ainda tinham que dar conta dos

planejamentos. O mesmo aconteceu com as escolas sem orientadores e sem administradores. Os diretores tiveram uma demanda dobrada. Em meio a tudo isso, suspendeu-se a contratação de novos profissionais em 2020, por conta do concurso realizado em 2019. Dessa forma, durante a pandemia, o trabalho de todos na escola foi sobrecarregado.

Para a supervisora Luiza, a parte mais difícil da pandemia é que a escola não conseguiu contemplar todos os estudantes, e muitos ficaram sem acesso às aulas e acabaram prejudicados por isso. A orientadora Paula declarou que o mais difícil foi não poder ver e abraçar os estudantes, conversar com eles pessoalmente; perdeu-se o contato. Paula também afirmou que tentou aproveitar esse tempo de quarentena em casa para estudar e se aperfeiçoar. Em relação a esse período de pandemia:

De acordo com as diretrizes da ONU relativas ao combate à pandemia de COVID-19, o momento representa um verdadeiro desafio global, que exige o respeito irrestrito às normas de direitos humanos. Considera-se que os valores do conhecimento científico devem prevalecer sobre as *fake news*, os preconceitos e a discriminação. Michelle Bachelet, alta comissária das Nações Unidas para os Direitos Humanos, afirma que a “Covid-19 é um teste para as nossas sociedades, e todos nós estamos aprendendo como responder ao vírus. A dignidade humana e os direitos humanos devem estar à frente e no centro desse esforço” (ALBUQUERQUE, 2020, p. 7 *apud* CAPONI, 2020, p. 214).

Nós, educadores, passamos horas tentando aprender sozinhos a usar os programas e os aplicativos tecnológicos para conseguirmos ensinar os estudantes, utilizando-nos de nosso computador e de nossa internet para criar aulas *online*, para que uma pequena porcentagem dos alunos pudesse ter acesso a elas. Quando se percebeu que poucos tinham acesso, transformamos os planejamentos em material impresso. Nas comunidades mais carentes da cidade, muitos estudantes não tinham acesso à internet, e os que tinham esse acesso, era por dados móveis e pelo celular. Poucas crianças da rede tinham um computador em casa, e grande parte das famílias somente conseguia acesso às atividades escolares indo buscá-las, em formato impresso, na escola.

Percebeu-se uma grande desigualdade social e de acesso durante a pandemia. Os alunos das escolas privadas estavam bem, tinham acesso, materiais e recursos, mas nossos alunos da escola pública às vezes não tinham nem o que comer. A verdade é que, “frente a essas situações, pessoas têm sido atingidas, sobretudo, aquelas com menores rendas e em condições sociais desfavoráveis, o que sinaliza para a reflexão dos marcadores que geram as desigualdades sociais” (SOARES *et al.*, 2020, p. 3432).

Em 2021, a prefeitura distribuiu, para os estudantes e para os profissionais, *chips* com dados de internet. Entretanto, como já mencionado, muitos alunos da rede nem sequer tinham um aparelho para poderem colocar esse *chip*, a fim de conseguirem estudar. Há sempre uma tentativa do governo de querer mascarar e achar soluções rápidas e fáceis para problemas estruturais, que requerem maior atenção, planejamento e organização. A escola é considerada essencial agora, mas, antes, ela nunca foi considerada assim. Os professores nunca foram valorizados. Eles sempre precisaram lutar por salários, por direitos e por uma qualidade de ensino.

Outro grande problema de 2020 foi a subnotificação dos casos de COVID-19, devido, principalmente, ao negacionismo. Muitos acreditavam que se tratava somente de uma “gripezinha”, sobretudo, por causa da falta de testes para serem aplicados, em razão da falta de recursos do governo federal. Estudos de pesquisadores da UFSC mostram que houve muitos casos de subnotificação da COVID-19 em Santa Catarina (CAPONI, 2020).

Para a supervisora Caroline, fazer o ensino híbrido acontecer é ter que administrar três escolas, pois uma semana você tem o grupo A, na outra, o grupo B e, na terceira, o remoto, o que deixa os profissionais muito sobrecarregados. Para ela, a escola age como se o não saber fosse feio, fosse errado, sendo que a escola é, essencialmente, um lugar de perguntar e de questionar. Então, por que tratamos o não saber como algo tão feio, se isso nos gera o ato de perguntar e de questionar? Continuando, Caroline apontou:

A sensação é de que não consigo chegar aos estudantes e nem aos professores. A gente vive a escola de modo muito superficial. A gente faz coisas, se essas coisas estão dando resultado. A gente não consegue chegar lá. Por exemplo, a avaliação: já é um processo normalmente muito difícil de fazer e muito confuso; em questão de pandemia, é mais difícil ainda. A avaliação é um lugar de autoavaliação também, e os professores se esquecem disso. O processo reflexivo precisa acontecer no professor.

Para a orientadora Eduarda, o trabalho do orientador educacional ficou muito perdido nesse tempo de pandemia. Não havia retorno das atividades; perdeu-se contato com muitos estudantes e com muitas famílias; e era muito difícil avaliar os estudantes, com essa distância. Antes da pandemia, chegar a algumas famílias já era um processo difícil, pois muitos pais não compareciam às reuniões da escola ou quando eram chamados para conversar. À distância, esse contato ficou mais complicado ainda. Ficamos preocupados com os nossos estudantes, sem sabermos onde eles estavam ou o que se passava com eles. Por isso, o período pós-pandemia será de muita paciência, muita busca e muito acolhimento desses estudantes e dessas famílias.

Para dar continuidade, abordo um pouco do que as entrevistadas pensam a respeito das dificuldades da escola pública e das suas atuações em seus respectivos cargos. Sabemos que trabalhar no serviço público, principalmente na educação, nos dias de hoje, não é fácil. Vivemos em tempos de sucateamento dos serviços públicos, de cortes nas verbas destinadas a esses serviços e de privatizações.

A supervisora Amanda contou que uma das maiores dificuldades da supervisão hoje é organizar a prática docente, fazendo o atendimento com o professor, o que é algo importantíssimo na escola, junto com todas as demandas burocráticas, as quais sugam muito do tempo. Amanda também afirmou que, para atuar nesse cargo, é muito importante sempre registrar tudo o que ocorre, todos os atendimentos, porque não se pode fazer nada “de boca”. Para ela:

Outra dificuldade é o professor entender e compreender o que é a supervisão. Alguns não compreendem a figura do supervisor. Para eles, é alguém que cobra o planejamento, por exemplo. É muito mais do que isso. Cobrar o planejamento ou chamar na

hora-atividade faz parte. Mas [é preciso] entender que a função do supervisor é de troca. É de construção coletiva. Há essa barreira nas escolas. A articulação com a equipe pedagógica nem sempre é positiva. Eu sempre defendo que não há supervisão, orientação e administração no seu quadrado. Existem especificidades de cada [função], que precisam ser respeitadas, mas percebo que não há uma construção coletiva de equipe às vezes. Não é por má vontade. É porque temos tantas demandas que nem são nossas, mas que fazemos acontecer, porque precisamos ver a escola funcionar naquele dia, que esses momentos que são enriquecedores para o planejamento não acontecem. A direção pede para o orientador tirar hora-atividade na terça, o supervisor na quarta, o administrador na quinta, e aí esses três segmentos mal se olham na escola, porque se entende que tem que ter alguém da equipe para realmente “tapar o fogo” que acontece na escola.

Para a supervisora Luiza, a maior dificuldade seria haver tempo e espaço para planejar propostas que sejam diferenciadas e inovadoras. Outra dificuldade pela qual a escola pública no geral passa, segundo Luiza, é a de recursos financeiros, pois nem tudo o que se planeja pode ser aplicado na prática, devido à falta de recursos. Já para a orientadora Mariana, a sua maior dificuldade seria a interação com os professores. Eles nem sempre cumprem os seus prazos e nem sempre realizam as demandas do jeito correto. De acordo com Mariana:

A gente precisa que o professor faça o trabalho dele para a gente fazer o nosso, e é muito difícil, é uma cobrança que se torna chata, porque, muitas vezes, parece que eles estão fazendo um favor para a gente, e é um negócio que é para a escola. A gente tem que focar no estudante. Então, essa é a maior dificuldade. Tem alguns professores, por exemplo, que eu não tenho diálogo, que não tenho conversa; eles não se abrem, por mais que eu diga: estou aqui, vamos trabalhar em conjunto. Então, essa é a minha maior dificuldade, o compromisso e a responsabilidade do nosso colega e ele entender que a gente precisa que ele cumpra com a responsabilidade dele para que eu possa cumprir com a minha. É uma relação que depende de todos (Fala da Mariana, orientadora educacional da rede).

Para a orientadora Eduarda, a principal questão que um orientador precisa fazer é: “qual é o meu objeto de trabalho?”. E depois, ele deve montar seu planejamento, seus estudos e sua prática em cima disso. Eduarda também comenta que o orientador precisa se perguntar: “o que é um acesso ao currículo?”. Essa é uma questão fundamental, quando se fala em escola pública. Segundo Eduarda:

Na minha avaliação, existe uma grande diferença do que foi forjado do papel do orientador e o que é o objeto de trabalho efetivo. Mas qual é o objeto de trabalho do orientador? Essa é uma questão, o que foi feito dela na rede de Florianópolis, aí existem nesse caminho uma série de questões a serem resolvidas. Por vezes, o papel do orientador é um papel disciplinador, de conversar com a criança sobre comportamento. Eu não fiz dez cadeiras de Psicologia para tratar disso; então, eu trato disso muito a partir da minha referência, uma referência pessoal, e fica muito privatizado na minha subjetividade como conduz a coisa. Acho que tem problemas; quando entrei na rede como orientadora, eu tinha uma perspectiva e, quando eu vi o que era forjado do papel do orientador, eu fiquei perdida e, antes de desenvolver qualquer trabalho do tipo da orientação, eu fui buscar: qual o objeto de trabalho do orientador? Do que ele trata especificamente? E comecei a ler os documentos que orientam o orientador dentro da rede e o que eu achava que tinha que ser. Então, ele ficou meio como um “coringão” dentro da escola.

Eduarda disse também que pode fazer vários encaminhamentos sobre frequência, sobre o PSE (Programa Saúde na Escola), sobre o bem-estar do estudante, porque fazem parte do cotidiano, mas o objeto da escola é a atividade de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem. Então, diante disso é que os orientadores, os supervisores e os administradores devem atuar nas suas especificidades. O orientador precisa compreender por que o estudante não está aprendendo, qual é a sua dificuldade de aprendizagem. E algo que acontece com frequência é a abordagem metodológica do professor; por isso, é tão importante essa articulação do orientador com o supervisor, no trabalho do currículo na escola. Assim, Eduarda destacou que:

Como eu cheguei à conclusão de que meu objeto de trabalho é a didática, eu comecei a traçar um movimento dentro da minha atuação que ora é confundido com a supervisão, mas eu não sou supervisora, a minha discussão é curricular. Junto com isso, tem uma tensão que é a orientadora disciplinadora. Então, eu comecei assim 100% do trabalho atendendo comportamento e fui subvertendo ele dentro disso, para uma discussão curricular voltada à atividade de aprendizagem, e isso que me levou a discutir, e hoje continuo estudando atividades de aprendizagem dentro da teoria histórico-cultural, o que é uma atividade de aprendizagem. Esse percurso foi um percurso muito difícil, porque ora eu não atendi as expectativas dos meus próprios colegas com a minha atuação. Então, eu ainda estou nesse movimento, que é o movimento de dizer: orientadores, qual é o nosso objeto de trabalho e como a gente faz isso na prática?

Segundo a administradora Fernanda, a maior dificuldade no cargo é a falta de informações vindas da Secretaria Municipal de Educação. As informações nem sempre chegam, e, muitas vezes, os administradores ficam à mercê da Secretaria, sabendo por outras pessoas as informações que seriam importantes. Já para a administradora Gabriela, o que mais dificulta a sua atuação é o não cumprimento de prazos pelos colegas de trabalho dentro da escola. De acordo com Fernanda, esse cumprimento dos prazos é considerado um processo chato e burocrático, mas, em sua visão, ele faz parte do trabalho; além disso, ela observa uma certa resistência por parte de algumas pessoas.

A supervisora Caroline disse que a maior dificuldade em seu cargo, hoje, principalmente pós-pandemia, é ter paciência e ser mediadora. Muitas pessoas desaprenderam a como conviver socialmente, o que dificulta as relações dentro da escola. Para ela, seria fundamental que a prefeitura fizesse um investimento de saúde mental com os profissionais, depois de tempos tão atribulados de isolamento social. Dessa forma:

A preocupação com a saúde mental da população aumenta no decorrer de uma difícil crise no âmbito social, como é o caso da pandemia da COVID-19, que tem se qualificado como um dos grandes problemas de saúde pública do Brasil e do mundo nas últimas décadas (WHO, 2020d). É importante acrescentar que os brasileiros podem sofrer impactos psicológicos e sociais em vários níveis de intensidade e gravidade (FIOCRUZ, 2020a) (PEREIRA *et al.*, 2020).

Segundo Caroline, a relação interpessoal na escola pós-pandemia está muito difícil: as pessoas têm chorado constantemente, tem “vomitado” seus emaranhamentos emocionais, trazendo todas as suas questões psicológicas, pessoais e sentimentais, o que vem respingando por toda a escola. Para Caroline, a prefeitura deveria pensar em alguma estratégia para 2022, já que, neste ano, estaremos voltando ao “normal”. Porém, nós não somos os mesmos depois de uma pandemia, tanto os profissionais quanto os estudantes. O lugar de escuta não é mais um lugar ocupado na escola; os profissionais apenas esperam o outro falar para poderem se expressar, mas, nesse meio, ninguém escuta ninguém.

A maioria dessas questões apresentadas pelas participantes diz respeito à dificuldade pela qual a escola pública passa perante os órgãos responsáveis; nesse caso, a Secretaria Municipal de Educação e a Prefeitura de Florianópolis. A supervisora Amanda disse que as escolas, muitas vezes, ficam à deriva, sozinhas para resolverem questões cuja decisão precisa ser da rede, para realizarem encaminhamentos que deveriam vir da DEF e da Secretaria, como foi o caso das avaliações dos estudantes durante a pandemia. Amanda declarou que:

A unidade [escola] se sente muito sozinha, né. Tem assessores que às vezes mal estão presentes ou só estão quando há muita necessidade. Então, acho que a relação é até boa, no sentido de relação, mas, em questão de trabalho, de coletividade, de equipe, de secretaria, de encaminhamento, é fraco, deixa a desejar. A nossa rede é muito boa, porque quem está na escola faz acontecer. Nós temos bons professores, bons funcionários, porque as pessoas querem continuar lendo, querem fazer acontecer.

Para a supervisora Beatriz, as estruturas físicas das escolas também deixam muito a desejar, pois faltam recursos. Além disso, as questões pedagógicas deveriam ser mais bem pensadas. Por exemplo, em relação à aprovação, como ela é feita na rede, os estudantes têm sido promovidos, mas não estão aprendendo; às vezes, o apoio pedagógico ocorre com um número muito grande de estudantes e é realizado por um único professor. Então, se o estudante é reprovado em Geografia, ele não vai ter aqueles conhecimentos específicos no ano seguinte. Para Beatriz, falta muita organização nessa questão da avaliação. Ela apontou ainda que:

A educação é muito negligenciada de forma geral no Brasil. Ela é um gasto, não um investimento, quando não tem tempo para fazer uma reunião pedagógica, porque não conta como dia letivo e tem que se recuperar esse dia, quando o parar para estudar, para refletir sobre sua prática não é considerado; é o tempo em sala de aula mesmo que conta.

Para a supervisora Caroline, há uma grande falta de continuidade na educação, assim como há uma defasagem de políticas públicas. Por causa disso, estamos apresentando grandes atrasos na área da educação no país. Falta um projeto a nível nacional. Caroline afirmou ainda que, hoje, a escola é muito

assistencialista, porque a política é muito assistencialista. Para ela, falta uma discussão mais ampla sobre política e educação, falta pensar-se na inclusão.

Para a administradora Fernanda, a falta de recursos financeiros e de manutenção da escola, inclusive predial, é gritante. As escolas estão abandonadas e precisando urgentemente de reformas, de revisões, de manutenções e de recursos para ações pedagógicas. A administradora Gabriela declarou que falta um acolhimento das escolas pelos órgãos responsáveis, que falta um retorno deles na hora de resolver determinadas questões. Além disso, ela também afirmou que as formações precisam ser menos academicistas e mais claras e objetivas.

Para finalizar esta sessão, a supervisora Beatriz deixou as suas sugestões para o futuro da rede e para algumas questões que precisam ser consideradas:

A gente precisa conversar sobre o currículo, trazer esse tema para dentro das formações, fazer este debate: o que é currículo? Todos os dias tem gente nova nessa rede, e falta formação para as pessoas novas que vão chegando, até para discutir o que é currículo para a rede e como é feito esse trabalho, porque, dentro da escola, falta tempo. Faz uns 6 anos a última discussão sobre currículo entre os especialistas. Formações por adesão, também; não sei se os professores têm algum debate sobre currículo e sobre como isso chega para eles. Nesses tempos em que vivemos, é importante discutir sobre essas coisas. Olha, por exemplo, a questão de gênero, o quanto os professores em SC estão sendo penalizados ou perseguidos por tratarem disso. Como falar de gênero dentro da escola? Como tratar da diversidade e do respeito dentro da sexualidade?

Por fim, concordo com a fala da supervisora Beatriz. A escola é antiquada, conservadora e negligente, por não trazer a atualidade, a realidade e as questões polêmicas para dentro dela. As crianças, os jovens e, inclusive, os adultos têm dúvidas e medos e precisam dessa orientação, desse auxílio, para poderem realizar perguntas livremente, sem tabus e sem medos. Violência sexual, violência doméstica e preconceito são crimes. Precisamos ajudar nossos estudantes a denunciarem e a saberem que estão protegidos na escola. O currículo precisa dar conta dessas questões e de muitas outras. Ele precisa estar em pauta sempre e ser discutido pelos profissionais da escola e nos cursos de formação.

5 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira. Para romper esse modelo autoritário, a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante. O ver e o escutar fazem parte do processo da construção desse olhar. Também não fomos educados para a escuta. Em geral não ouvimos o que o outro fala; mas sim o que gostaríamos de ouvir. Neste sentido imaginamos o que o outro estaria falando... Não partimos de sua fala; mas de nossa fala interna. Reproduzimos desse modo o monólogo que nos ensinaram (WEFFORT, 1996, p. 10).

Este é o último capítulo desta dissertação, e fico extremamente emocionada de estar finalizando um projeto de vida e de carreira que tenho construído nos últimos anos e com satisfação. Primeiramente, quero destacar que, em vez de nomear este capítulo como “considerações finais”, optei por “considerações transitórias”. Essa escolha ocorreu em razão de eu acreditar que não há um final para o pensamento e para as questões apresentadas. A pesquisa e o conhecimento estão sempre em movimento, construindo-se e reconstruindo-se, assim como a identidade e nós mesmos. Todas essas questões que aqui foram apresentadas irão ser discutidas novamente e transformadas, pois esse é um movimento contínuo.

Também gostaria de destacar que as minhas considerações aqui apresentadas são embasadas nos autores desta dissertação, nos meus estudos, nas minhas experiências e na análise dos dados desta pesquisa. Por isso, estas considerações não são fechadas; elas vão depender da visão de mundo, de escola e de vida de cada pessoa, com uma interpretação diferente. Embora eu possa não concordar com as visões apresentadas por todas as entrevistadas desta pesquisa, considero importante apresentá-las, pois é nas diferenças que crescemos e que nos tornamos quem somos, e todas as falas apresentadas nos fazem construir a discussão do que é escola.

Quando iniciei esta jornada no mestrado, havia muitos sonhos e muitas expectativas com o futuro. Em nenhum deles, porém, eu esperava que houvesse uma pandemia global em 2020 e em 2021, e que, por conta disso, muitas coisas teriam que ser revistas, replanejadas e alteradas. A vida e o emocional da população

mudou, a forma como vivemos a escola mudou, e, por conta disso, esta pesquisa teve que seguir rumos diferentes dos previstos.

A pandemia da COVID-19 foi algo tão impactante no nosso emocional, na nossa vida e na escola pública que não pudemos deixá-la de fora das considerações que fizemos a respeito dessa trajetória acadêmica. Precisamos levar em conta que a qualidade do ensino, tanto na pós-graduação quanto na escola pública, foi prejudicada devido a esse evento. Por isso, embora fizesse tudo o que podia, ainda carrego cicatrizes em meu coração, em meu trabalho, em minhas produções, em minha carreira e na própria dissertação.

De todas as análises referentes às questões apresentadas a respeito da escola, da diversidade cultural, do currículo, do respeito ao diferente e da desigualdade social, alguns elementos ficaram em destaque nesta pesquisa, os quais precisam ser pensados e repensados, analisados, refletidos e incorporados na escola pública e no currículo educacional, principalmente, em relação à rede municipal de Florianópolis/SC.

A partir da pesquisa, conseguimos concluir que é preciso repensar o que é a diversidade cultural e como ela está presente na escola. É necessário trazer essa discussão para dentro da escola e das formações: por que o outro é considerado diferente? O que caracteriza essa diversidade? É preciso, além disso, pensar que, dentro das singularidades de cada um, aquilo que nos torna únicos é também o que torna a nossa sociedade diversa.

Precisamos destacar, a partir das falas das entrevistadas desta pesquisa, que faltam projetos na rede municipal de Florianópolis sobre gênero e sexualidade. Isso foi apontado por quase todas as entrevistadas. Na rede, não há informações sobre isso, não há discussão. A diversidade de gênero e de sexualidade está presente entre estudantes e docentes, mas é invisível, não é discutida. Muitos profissionais da educação ainda têm conhecimentos ultrapassados com relação a isso. É preciso investir em formações, discutir o currículo e refletir que estamos recebendo cada vez mais estudantes que vivem e discutem essas questões, e com mais naturalidade que os próprios docentes.

Através das análises e das entrevistas realizadas, conseguimos perceber que o tema da diversidade cultural, apesar de ser popular, não está presente nas formações continuadas e nas discussões de currículo. Quando não se discute o tema, é mais fácil reproduzir preconceitos contra o que é diferente de nós.

Foi comentado pelas nossas entrevistadas, e é algo a se considerar, que as formações continuadas da rede municipal de Florianópolis precisam ser mais bem organizadas e estruturadas, mantendo-se uma linha de continuidade quando há troca das formadoras e do pessoal que cuida da gestão das formações. Além disso, é consenso entre todas as entrevistadas que, para que tenhamos uma escola de qualidade, para que haja construção e discussão, é preciso investir em reuniões pedagógicas. Não há como organizar uma escola, investir em inovações e pensar em um currículo com uma proposta diferenciada, se não há tempo para discutir essas questões no coletivo.

Outro ponto importante a se destacar nesta pesquisa é o investimento com cultura e lazer para a população de Florianópolis, principalmente, pensando nos estudantes da rede municipal da cidade, muitos dos quais não possuem acesso a outros espaços fora da escola. É necessário cobrar do poder público, a fim de que ele invista em espaços diferenciados para esses estudantes. A desigualdade social está muito presente no país, e na cidade não seria diferente. Por isso, a escola não pode ser a única responsável por apresentar outros mundos para os estudantes.

Além disso, os profissionais da educação pública também precisam de acesso a eventos e a atividades culturais, para que possam trazer isso para dentro da sala de aula, a fim de que seja construída uma escola rica em cultura e em diversidade, escola essa que dê aos docentes a oportunidade de apresentarem experiências diversificadas para os estudantes da escola pública.

Assim, finalizo esta dissertação com muitas questões e muitas incertezas. Afinal, isso faz parte da vida do pesquisador. Nunca estamos completos, nunca finalizados; sempre existe um novo começo, uma nova porta, uma nova questão a ser repensada. E retomo aqui algumas questões sobre as quais já refleti nesta pesquisa, para que, no futuro, elas sejam discutidas novamente e de forma mais aprofundada.

Como podemos unificar a rede e tornar os projetos um foco de discussão em todas as escolas? Algumas questões são muito importantes para serem pensadas no individual, como o currículo e a diversidade. É necessária a construção de um projeto de sexualidade, gênero e identidade a nível de rede, para ser trabalhado em todas as escolas. A sociedade muda e se transforma rápido demais, e a escola ainda é ultrapassada e conservadora perante as gerações que estão chegando às escolas.

Que sociedade estamos construindo? Será que estamos trabalhando com os conhecimentos, para a construção dessa sociedade que almejamos? Precisamos discutir sobre isso nas formações de professores; precisamos realizar uma discussão reflexiva e construtiva sobre a função da escola pública, sobre a sociedade em que vivemos atualmente e sobre as mudanças que queremos alcançar na sociedade. Afinal, os nossos estudantes representam o futuro para as lutas por direitos e por melhores condições.

Volto a repetir que a diversidade se refere à maneira como enxergamos o outro, bem como ao ego que temos referente a nós mesmos e à nossa cultura. Ainda temos muito preconceito dentro da sociedade com o que é diferente de nós, e, enquanto escola, podemos trabalhar essas diferenças. A diversidade cultural precisa aparecer no currículo das escolas e da rede e, para isso, ela deve ser discutida nas formações continuadas.

Todas essas questões, apresentadas ao longo desta pesquisa, não se esgotam aqui. Elas estão presentes no dia a dia e nas dificuldades da escola pública, a qual, além de apresentar problemas ligados ao preconceito e à diversidade, ainda está inserida em um sistema socioeconômico desigual. Esse sistema faz com que as oportunidades e a renda sejam distribuídas de formas desiguais, o que influencia na vida dos estudantes das escolas públicas. O desafio da luta contra a desigualdade é muito grande e vai muito além da escola; entretanto, ainda assim, tornar os alunos críticos e conhecedores da sua realidade e da sua posição os ajuda a criarem ferramentas para lutarem por um mundo melhor. A função social da escola, nos dias atuais, é exatamente essa. Trata-se de uma luta constante.

E ser educador é isso: sempre um recomeço, uma mudança, uma luta, uma conquista, um questionamento, uma transformação em nós e na escola; nós, que aprendemos na troca, na interação e nas diferenças. A escola nunca está pronta; ela é sempre passível de mudanças, e cada geração que passa por ela a transforma um pouquinho. Dessa forma, trago uma citação importante para a finalização deste texto:

Refletir sobre a escola e a diversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las na pauta das nossas reivindicações, no cerne do processo educativo. Esse reconhecimento não é algo fácil e romântico. Nem sempre o diferente nos encanta. Muitas vezes ele nos assusta, nos desafia, nos faz olhar para a nossa própria história, nos leva a passar em revista as nossas ações, opções políticas e individuais e os nossos valores. Reconhecer as diferenças implica romper com preconceitos, superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro (GOMES *apud* CECCHETTI, 2008).

Esta discussão deve continuar viva, para construirmos um currículo de rede que aborde todas essas questões, a fim de que lutemos por melhores condições de trabalho nas escolas e por formações que contemplem as demandas dos profissionais da rede. É por meio do debate e da reflexão que crescemos e que nos tornamos melhores profissionais e melhores articuladores do currículo. Assim, por meio dessas discussões, construímos uma escola voltada às realidades dos estudantes de hoje e do futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADESKY, Jacques d'. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**. Racismos e antirracismos no Brasil. São Paulo, Universidade de São Paulo. 1997.

ANDERSON, Perry. A zone of engagement. 1992. APUD McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

APPLE, Michael, W. **Educação e Poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro - Porto Alegre: artes médicas - 1989.

_____. **Ideologia e Currículo**. Artmed Editora, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. BRASIL.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969a.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: MEC. Disponível em: Acesso em: 30 jul. 2015.

_____. Lei n. 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 231, de 29/11/1968 e retificada em 3/12/1968. Disponível em: Acesso em: 30 jul. 2015.

CANDAU, Vera Maria. **Interculturalidade e educação escolar**. Anais do IX ENDIPE. São Paulo, pp. 178-188, 1998. APUD RAMALHO, S, Lays da. **Diversidade cultural na escola**. Rev. Diversidade e Educação, v.3, n.6, p. 29-36, jul./dez. 2015.

CARRARA, Sérgio. **Educação, diferença, diversidade e desigualdade**. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CENCI, Adriane.; COSTAS, Fabiane, Tonetto. **Pensamento e linguagem: cultura e aprendizagem**. Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, 27 jan. 2012.

CENSO ESCOLAR, 2018. IBGE. <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/florianopolis/pesquisa/13/5908>> consulta em 16/09/2020 às 14h.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

- EYNG, Ana Maria. **Currículo Escolar**. 2. ed. rev e atual. Curitiba, Ibpx, 2010.
- FELIPE, Jane. **Entre batons, esmaltes e fantasias**. Porto Alegre: Mediação, 2004. P. 33.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo**. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**. Nº 4; Abril-Junho, 1963.
- _____, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 7ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 115-117.
- _____, Paulo. **Pedagogia da indignação: carta pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.b.
- _____, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.
- GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para todos**. Edições Graal Ltda. Rio de Janeiro, 1992.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. IN CECCHETTI, Elcio. **Diversidade Cultural Religiosa na Cultura da Escola**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2008.
- GÓMEZ, Pérez. A. I. **A cultura escolar na sociedade neo-liberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- GUERCH, Cristiane. **Formação docente para a diversidade: um saber plural**. HOLOS, Ano 35, v.6, e6272, 2019.
- GUIJARRO, Maria. Rosa. **Inclusão: desafios para os sistemas educacionais**. Brasília: MEC/SEESP, 2005. (Ensaio Pedagógico – Construindo Escolas Inclusivas).
- GUMIERO, Rosane. ARAÚJO, Kleber. **Contribuições de Paulo Freire e Célestin Freinet ao processo de ensino-aprendizagem**. Acta Sci. Educ., v. 41, e41255, 2019.
- HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. In: Educação & Realidade. jul/dez. 1997. p. 15-46.
- _____, Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HENKIN, M, Rosana. CATANANTE, R, Bartolina. **A formação docente em gênero e raça/etnia e a perspectiva de transformação social.** Revista HISTEDBR On-Line, 15(63), 233-242. (2015).

IBGE. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica número 40. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira em 2019.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico.** Revista brasileira de história da educação n°1 jan./jun. 2001.

Lei n.º 11.645, 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” IN Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Florianópolis: PMF/SME/DEF, 2016.

LIMA, S, Natália. OLIVA, S, Daniela Regina. NOGUEIRA, Claudete. **Inclusão de alunos com deficiência em escolas do campo: desafios da docência em contextos multisseriados.** Revista Espaço Pedagógico, v. 20, n. 1, 4 out. 2013.

LOURO, L, Guacira. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997. ISBN 85.326.1862-6. APUD GUERCH, C. **Formação docente para a diversidade: um saber plural.** HOLOS, Ano 35, v.6, e6272, 2019.

MARTINS, Mônica, Dias. **A PANDEMIA EXPÕE DE FORMA ESCANCARADA A DESIGUALDADE SOCIAL.** Texto apresentado em videoconferência sobre o tema Pandemia, Demografia e Desigualdade Social, promovida pela Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Estado do Ceará (SECITECE), em 21 de abril de 2020.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho - 2. ed - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

_____, E. **Ciência com consciência.** (6a ed.) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. (2002a).

_____, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2004.

MUNANGA, Kabengele. Superando o Racismo na Escola. 2ª edição revisada, [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. APUD Henkin, R. M., & Catanante, B. R. (2015). **A formação docente em gênero e raça/etnia e a perspectiva de transformação social**. Revista HISTEDBR On-Line, 15(63), 233-242.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, p. 113 – 146, 2010.

OLIVEIRA, José Marcelo Domingos. **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil – 2019: Relatório do Grupo Gay da Bahia/ José Marcelo Domingos de Oliveira; Luiz Mott. – 1. ed. – Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020.**

PEREIRA, MD; OLIVEIRA, LC de; COSTA, CFT; BEZERRA, CM de O.; PEREIRA, MD; SANTOS, CKA dos; DANTAS, EHM. **A pandemia de COVID-19, isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: uma revisão integrativa**. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.], v. 9, n. 7, pág. e652974548, 2020. DOI: 10.33448 / rsd-v9i7.4548. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4548>. Acesso em: 23 nov. 2021.

PEROZA, Juliano. SILVA, P, Camila. AKKARI, Abdeljalil. **PAULO FREIRE E A DIVERSIDADE CULTURAL: UM HUMANISMO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA A TRANSCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n.2, p.461-481, jul./dez. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMALHO, S, Lays da. **Diversidade cultural na escola**. Rev. Diversidade e Educação, v.3, n.6, p. 29-36, jul./dez. 2015.

RAMOS, Géssica Priscila. **A escola contemporânea e sua identidade**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº49, p.350-362, mar 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. **Proposta Curricular**. Florianópolis: PMF/SME/DEF, 2008. IN Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: PMF/SME/DEF, 2016.

Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: PMF/SME/DEF, 2016.

SEFFNER, Fernando. PICCHETTI, Yara de Paula. **A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável?** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 61-81, Jan./Abr. 2016.

SHOLLE, D.J. e DENSKI, S. Media Education and the (re)production of culture. 1993. APUD McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVÉRIO, Valter Roberto; SOUSA, Karina Almeida de; VIEIRA, Paulo Alberto Santos; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; MOYA, Thaís Santos. O cotidiano e o futuro da educação brasileira. APUD GUERCH, C. **Formação docente para a diversidade: um saber plural**. HOLOS, Ano 35, v.6, e6272, 2019.

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997. APUD CENCI, A e COSTAS, F, A. **Pensamento e Linguagem: cultura e aprendizagem**. REP - Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, Passo Fundo, p. 34-47, jul./dez. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma, Passos. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

WEFFORT, Madalena Freire (Org.). **Observação, registro, reflexão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO *ONLINE*

Pesquisa para dissertação de mestrado

Olá! Meu nome é Emily Scheffler Rodrigues, sou orientadora act da rede municipal de Florianópolis. Este formulário faz parte da minha pesquisa de mestrado (dentro do PPGE da UFSC) e tem como objetivo compreender a atuação dos especialistas em assuntos educacionais no currículo das escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis-SC, com a temática de diversidade cultural. Os dados do formulário seguem o comitê de ética, portanto todas as informações coletadas são sigilosas e serão utilizadas apenas para fins acadêmicos.

*Obrigatório

Em qual escola você trabalha?

Sua resposta _____

Qual dos seguintes cargos você ocupa?

- Administrador escolar
- Orientador educacional
- Supervisor escolar
- Outro: _____

Há quanto tempo você atua na rede municipal de Florianópolis?

- 1-3 anos
- 4-6 anos
- 6-10 anos
- 11-15 anos
- 16-20
- Mais de 20 anos

No cargo de especialista você é efetivo ou ACT?

- ACT
- Efetivo

Você trabalha em qual dos seguintes seguimentos?

- Educação Infantil
- Ensino fundamental apenas anos iniciais
- Ensino fundamental apenas anos finais
- Ensino fundamental anos iniciais e finais

Você considera que o investimento com a formação continuada dos profissionais da educação é bem aproveitado?

Sua resposta

Você considera que a proposta curricular de Florianópolis aborda a temática de diversidade cultural?

Sua resposta

Você considera que a SME, trabalha a temática de diversidade cultural em seus cursos de formações e projetos?

Sua resposta

Sua escola possui algum projeto ou trabalha de alguma forma com a temática de diversidade cultural com alunos durante o ano letivo? Gostaria de detalhar?

Sua resposta

Você considera que os professores e demais profissionais de educação de sua escola estão preparados para trabalhar sobre diversidade cultural com os alunos?

Sua resposta

Você considera que os alunos de sua escola possuem acesso à diversidade cultural? (Ex: diferentes experiências culturais, cinema, teatro, música, artes, debates e discussões, livros, revistas, projetos sobre racismo, sexualidade, identidade de gênero..etc).

Sua resposta

Gostaria de acrescentar algo a respeito das temáticas apresentadas em relação ao sistema de ensino municipal de Florianópolis?

Sua resposta

Você aceitaria participar dessa pesquisa de dissertação através de entrevistas e grupo focal (online através de chamadas)? *

Sim

Não

Se você respondeu SIM na pergunta anterior, por favor preencha seu e-mail e telefone. (Entrarei em contato para agendar as entrevistas por meio dessas fontes, todas as informações são sigilosas e não serão divulgadas).

Sua resposta

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO DOCENTE E
PRÁTICA EDUCATIVA

Florianópolis, _____ de _____ de 20__.

Estamos realizando um estudo para construção de uma pesquisa intitulada: **“UM OLHAR DAS ESPECIALISTAS SOBRE A CONTEMPORANEIDADE E A CRITICIDADE DO TEMA DIVERSIDADE CULTURAL E CURRÍCULO”**. Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Destacamos que todas as etapas da pesquisa estão pautadas na Resolução 466/2012, de acordo com o CNS (Conselho Nacional de Saúde).

Você receberá uma via deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

1) Objetivos do Estudo:

OBJETIVO GERAL.

Compreender o trabalho das especialistas em assuntos educacionais no trato sobre a temática diversidade cultural por dentro do currículo nas escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis-SC.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

Entender como acontece a formação de professores da rede municipal de ensino com relação ao respeito à diversidade cultural.

Refletir sobre como o currículo escolar influencia e inspira a articulação do tema de diversidade cultural no ambiente escolar.

Compreender, a partir do olhar das especialistas em assuntos educacionais, como a desigualdade social interfere no acesso e oportunidade às experiências culturais diversificadas entre os estudantes da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC.

2) Procedimentos:

Participar de uma ou mais entrevistas, previamente agendadas, a serem realizadas de forma *online*. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação sobre as informações coletadas.

3) Riscos e Benefícios do Estudo:

De acordo com o Item IV. 3b) da Resolução 466/2012 do Conselho nacional de saúde, observamos que os instrumentos utilizados na pesquisa não destacam riscos à sua saúde decorrente do aceite da sua participação. Contudo, entendemos que ao preencher o questionário, responder as perguntas da entrevista e dispor de opiniões pessoais a respeito da temática, algum constrangimento pode aparecer. Para reduzir esse possível constrangimento, o pesquisador irá buscar ser imparcial na mediação das reuniões e manter os dados pessoais dos participantes resguardados. Mesmo que a pesquisa não ofereça risco a sua saúde, deixamos claro que a sua participação será fomento para a construção de dados para a produção de conhecimento. Neste caso, manteremos o seu anonimato para evitar todo e qualquer constrangimento no processo analítico e no alcance acadêmico que a pesquisa terá.

Você receberá uma via da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

Embora o (a) sr(a) venha a aceitar participar neste projeto, estará garantido que o (a) sr (a) poderá desistir a qualquer momento, bastando para isso informar sua decisão.

4) Confidencialidade:

Os dados referentes ao sr (a) serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que o (a) sr (a) poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

5) Voluntariedade:

A recusa dos/as participantes em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo. Esclarecemos que a participação é voluntária e não haverá retribuição financeira ao aceite da sua colaboração nesta investigação.

6) Garantia de ressarcimento:

De acordo com o IV. 3 g e h da Resolução 466/2012 do Conselho nacional de saúde, garantimos o ressarcimento das possíveis despesas e danos aos participantes, em decorrência dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

7) Contatos e Questões:

(48) 99924-9600

Professor Dr. Victor Julierme Santos da Conceição

Campus Reitor João David Ferreira Lima

Florianópolis - Santa Catarina - Brasil

CEP: 88040-900

8) Endereço do Comitê de ética e pesquisa com seres humano da UFSC:

Universidade Federal de Santa Catarina

Pró-Reitoria de Pesquisa

Prédio Reitoria II

R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC

CEP 88.040-400

Contato: (48) 3721-6094

cep.propesq@contato.ufsc.br

Professor Doutor Victor Julierme Santos da Conceição
(COORDENADOR DA PESQUISA)

ANEXO 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

OBJETIVO GERAL:	Obj. Específico:	Questões
	Dados de identificação	Nome: Idade: Tempo de formação: local de formação: Qual o cargo? Motivo por escolher o trabalho como especialista: Tempo de atuação na RMEFLO: Carga horária semana: Regime de contratação: Escolas que atua: Escolas que já atuou: em quais setores você atua? Tempo de atuação como especialista: Estado civil: Filhos: Outras experiências que teve:
	Perguntas referentes à temática	<ul style="list-style-type: none"> - O que você considera que seja diversidade cultural? - Você já teve contato com algum estudo sobre isso? (Pesquisa, livros, formações, vídeos, leituras... etc.) - Como você considera que a diversidade cultural está presente dentro da escola? E na nossa sociedade em Florianópolis?
Como acontece o trato sobre a temática diversidade	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de professores para trabalhar a temática diversidade cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como você qualifica as formações de professores e especialistas quanto a temática de diversidade cultural? - Como você qualifica a formação continuada da rede? Você participa das formações?

cultural no currículo de Florianópolis.	<ul style="list-style-type: none"> - Como o currículo inspira a articulação tema DC no interior da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Você considera que o corpo docente de sua escola é caracterizado por uma diversidade cultural? (em questão de raça, identidade, sexualidade, identidade, grupos étnicos, religiosos ou políticos...) - Você conhece projetos da rede e das escolas quanto a temática? - Você considera que as escolas da rede que você já atuou seguem uma proposta definida de currículo na prática? Que tipo de currículo é esse? Ele aborda estas questões de respeito e diversidade? Ele tenta ser heterogêneo e abrir para o novo?
	<ul style="list-style-type: none"> - Como a desigualdade interfere na oportunidade de acesso do estudante ao tema DC. 	<ul style="list-style-type: none"> - Você considera que a desigualdade social interfere no acesso e oportunidade às experiências culturais diversificadas entre os alunos da rede municipal? - Você considera que os alunos da sua escola têm acesso a outros espaços culturais e outras experiências fora da escola? - O que você considera que seria a maior dificuldade de acesso dos estudantes? Tem algo que os estudantes gostariam de fazer/participar e não podem por causa dessa desigualdade? Quais são as queixas em relação a isso dos estudantes/famílias de sua escola?

Hoje - pandemia		<p>Qual a maior dificuldade hoje no cargo? E na escola?</p> <p>Como está sendo esse período de pandemia para você? Como foi ser especialista em tempos de pandemia?</p> <p>Qual a maior dificuldade que a escola passa em relação a rede e os órgãos responsáveis?</p> <p>Para terminar, quais as tuas sugestões para a rede, para o currículo, para a proposta da rede com relação a temática de diversidade cultural?</p>
------------------------	--	---