

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
– UNAHCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM
EDUCAÇÃO

LUCIANE RABÊLO

ENSINO MÉDIO INOVADOR: MANIFESTAÇÕES
IDENTITÁRIAS E DIVERSIDADE CULTURAL EM SALA DE
AULA

CRICIÚMA
2019

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
– UNAHCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM
EDUCAÇÃO**

LUCIANE RABÊLO

**ENSINO MÉDIO INOVADOR: MANIFESTAÇÕES
IDENTITÁRIAS E DIVERSIDADE CULTURAL EM SALA DE
AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral

**CRICIÚMA
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

R114e Rabêlo, Luciane.

Ensino médio inovador : manifestações
identitárias e diversidade cultural em sala de
aula / Luciane Rabêlo. - 2019.

180 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do
Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Criciúma, 2020.

Orientação: Gladir da Silva Cabral.

1. Pluralismo cultural. 2. Ensino médio -
Estudantes. 3. Cultura - Estudo e ensino. 4.
Identidade cultural. - I. Título.

CDD 23. ed. 370.117

Bibliotecária Elisângela Just Steiner - CRB 14/1576
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC


LUCIANE RABELO


**“ENSINO MÉDIO INOVADOR: MANIFESTAÇÕES
IDENTITÁRIAS E DIVERSIDADE CULTURAL EM SALA DE
AULA”**


Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 14 de novembro de 2019.

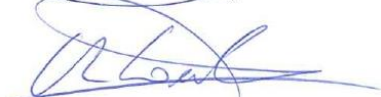
BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Gládir da Silva Cabral
(Orientador – UNESC)


Prof. Dr. Gutemberg Alves Geraldes
Júnior (Membro - SATC)


Prof. Dr. Carlos Renato Carola
(Membro -UNESC)

Prof. Dr. André Cechinel
(Suplente – UNESC)


Prof. Dr. Carlos Renato Carola
Coordenador do PPGE-UNESC


Luciane Rabelo
Mestranda

A meu marido e filha, que fazem parte desse tripé magnífico e difícil chamado família, e à nossa já muito amada neta que está a caminho. Gratidão.

AGRADECIMENTOS

Neste momento aproveito para agradecer e reconhecer algumas pessoas que, sem dúvida, foram essenciais e especiais na minha caminhada no processo de desenvolvimento e conclusão do Mestrado em Educação, pois através da participação e contribuição delas foi possível chegar a este momento tão esperado.

Agradeço ao ser divino que me enche resignação e resiliência para chegar até aqui.

Aos meus pais Genésio Rabelo, homem que me inspira a querer ser um ser humano cada vez melhor, e Maria Helena Rabelo, um porto seguro para nossa família.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação do PPGE da UNESC, que estiveram presentes e contribuíram para que eu conseguisse alcançar meus objetivos acadêmicos.

Aos alunos do 3º ano do ProEMI da E.E.M. Macário Borba de Sombrio (SC), que depositaram em mim confiança e empatia para compartilhar de suas memórias, que foram a motivação maior da realização desta dissertação.

A Ednéia Bitencourt, que durante todo o mestrado foi uma colega prestativa, me auxiliando em todo o processo com muita paciência, não me deixando desanimar. Uma grande amiga e colega de trabalho que nas horas mais difíceis me apoiou e deu força. A sua contribuição foi essencial para a realização deste trabalho. Gratidão.

Ao professor Dr. Gladir da Silva Cabral, como orientador desta dissertação. Agradeço pelos momentos de estudos, trocas de experiências e ensinamentos que pode proporcionar durante o processo de realização e finalização do mestrado.

À banca de qualificação composta pelo Coordenador e professor Dr. Carlos Renato Carola e professor Dr. André Cechinel, grata pela atenção e pelas orientações que contribuíram de forma valiosa para meu processo de estudo. A todos, gratidão.

“Políticos não refletem maiorias, eles as constroem”.

Stuart Hall

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo compreender como se manifesta a diversidade cultural dos alunos do 3º ano inseridos na disciplina de Estudos Culturais do Ensino Médio Inovador da escola EEM Macário Borba. O interesse pelo tema se deu mediante a implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) na instituição, sendo a disciplina de Estudos Culturais inserida no currículo. No processo investigativo, construiu-se o seguinte problema: Como se manifesta a diversidade cultural entre os alunos do 3º ano do ensino médio inovador inseridos na disciplina de Estudos Culturais da escola EEM Macário Borba? A pesquisa desenvolveu-se em torno de três eixos: 1) compreender o perfil cultural dos alunos do ProEMI através de suas narrativas identitárias; 2) conhecer como os alunos percebem a manifestação de sua identidade cultural no cotidiano da sala de aula 3) conhecer como o aluno do ProEMI avalia a dinâmica da disciplina de Estudos Culturais como possibilidade de desenvolvimento e fortalecimento de sua identidade cultural. Como embasamento teórico, a pesquisa utilizou de autores do campo dos Estudos Culturais, entre eles Stuart Hall e Ana Carolina D. Escosteguy. Contribuíram também para a análise Roque Laraia, Tomaz Tadeu Silva e Clifford Geertz, que apontam que a cultura é dinâmica, estando sempre em transformação e sendo compartilhada pelos sujeitos que coexistem em um dado espaço social. Temáticas como educação/escola, juventude e currículo fazem parte desta dissertação. Autores como Vera Candau e Carlos Rodrigues Brandão colocam a escola como um importante no processo de propagação de cultura, base fundamental para agregar valores. Participaram da pesquisa 13 alunos inseridos no 3º ano ProEMI, com idade entre 16 a 18 anos, sendo oito do sexo feminino e cinco do sexo masculino. A análise de dados revelou algumas particularidades sobre esses jovens. Assemelham-se, dentro das suas individualidades, dentro do processo educacional. Contudo, percebeu-se o quão desafiador é para escola compreender e desenvolver práticas que abordem a amplitude da diversidade cultural disseminada dentro dela. Verificamos, com o presente estudo, que a manifestação da diversidade cultural entre os alunos ocorreu de maneira despropositada, sem intencionalidade, sem organização ou direcionamento para a construção ou fortalecimento do processo ensino aprendizagem por meio de atividades desprovidas de correlação com o tema central da disciplina, a cultura e suas dimensões, o que indica uma manifestação sem consciência, descompromissada, sobressaindo apenas as poucas percepções que foram geradas espontaneamente por iniciativa de alguns alunos. Observou-se também certo distanciamento do professor com as práticas pedagógicas voltadas para essa disciplina.

Palavras-chave: Cultura; Identidade; Diversidade; Juventude; Escola.

ABSTRACT

This dissertation aims at understanding how cultural diversity is presented in high school students of the last year at EEM Macário Borba (Macário Borba High School), enrolled in “Cultural Studies,” a subject of the Ensino Médio Inovador (Innovative High School). During the research process, the main question was how cultural diversity is evident among the high school students enrolled in the “Cultural Studies”. The research centers around three objectives: a) comprehending what is the cultural profile of the students through their identity narratives; b) knowing how students perceive their cultural identity in the classroom routine; c) knowing how the ProEMI student evaluates the dynamics of the subject “Cultural Studies” as a possibility of development and strengthening of his cultural identity. As theoretical background I have selected cultural studies authors such as Stuart Hall and Ana Carolina Escosteguy. For the analysis, we also have contributions from Roque Laraiá, Tomaz Tadeu Silva, and Clifford Geertz. Themes like education/school, youth, and curriculum are part of this master’s degree text. Thirteen 16-18 years old students took part in the research project – eight women and five men. The data analysis revealed some particularities about those teenagers. In relation to their individualities, the students resemble each other in the educational process; however, we noticed how challenging it is for the school to comprehend and develop some practices that recognize cultural diversity at school. Cultural diversity is present in an disorganized way, with activities lacking correlation with central themes of the subject – culture and its dimensions. We have also observed certain distance between the teacher and pedagogical practices aimed at this subject.

Keywords: Culture; Identity; Diversity; Youth; School.

LISTA DE QUADROS

Perfil de identidade do aluno	143
Quadro 1 – Quem escolheu seu nome? Poderia falar alguma curiosidade sobre a escolha?.....	143
Quadro 2 – Qual era a religião dos seus pais e avós?	143
Quadro 3 – Você pratica religião?	144
Quadro 4 – Você sabe onde ficava sua primeira casa na infância?.....	144
Quadro 5 – Você sabe a origem de seus avós? (maternos)	145
Quadro 6 – Você sabe a origem de seus avós? (paternos)	146
Quadro 7 – Você se lembra de ouvir seus avós contando sobre suas vidas ou como seus pais contavam histórias sobre seus avós?.....	147
Quadro 8 – Como e onde seus pais se conheceram?.....	148
Quadro 9 – Eles continuam casados?.....	148
Quadro 10 – Você saberia contar alguma das memórias mais antigas sobre casa?	149
Quadro 11 – Você pode me contar uma história, de sua família?.....	150
Quadro 12 - A sua família tinha algum passatempo, quando você era criança?.....	151
Quadro 12.1 – E agora?.....	152
Quadro 13 – Que tipo de festas você e sua família participam ou comemoram?.....	152
Quadro 14 – Em relação a alimentação de sua família em reuniões ou no dia-dia, que tipo de carne ganha a preferência junto dos demais acompanhamento?	153
Quadro 15 – Você sabe tocar algum instrumento musical?	154
15.1 – Gosta de algum e gostaria de saber tocá-lo?	154
Quadro 16 – Você tem ou já teve animais de estimação? Fale sobre ele:.....	155
Quadro 17 – Na sua família tem alguma palavra, expressão, jeito de falar que chame a sua atenção ou que você ache engraçado?	156
Quadro 18 – Você se lembra de alguma música que costuma escutar na infância?	157
Quadro 19 – Tipo de gênero musical que seus pais escutam?	157
Quadro 19.1 – E qual seu gênero de música preferido?.....	158
Quadro 20 – Onde você gostava mais de brincar quando era criança, suas brincadeiras preferidas?	159
Quadro 21 – Qual o estilo de roupa você usa diariamente?	159
Quadro 22 – Para onde foi a viagem mais longa que você já fez?.....	160
Quadro 23 – Onde você costuma passar férias escolares?	161
Manifestação da Identidade Cultural no Cotidiano Escolar	161
Quadro 1 – Porque você veio estudar na escola jovem? Foi você que escolheu ou seus pais?	161
Quadro 2 – Você gosta de sua escola? Por quê?	163

Quadro 3 – Você se sente bem estudando nesta escola, acolhido ou não? Justifique a resposta.....	163
Quadro 4 – Como você classifica seu relacionamento nesta escola com: seus colegas, seus professores, a direção, a coordenação pedagógica e os funcionários?	164
Quadro 5 – Como você se sente na escola? Se sente como um estranho? Se sente à vontade, incomodado?.....	165
Quadro 6 – Você sente que os outros alunos parecem gostar de você?.....	166
Quadro 7 – Vai para a escola porque é obrigado?.....	167
Quadro 7.1 – Você aprende organizar-se nos estudos?	168
Quadro 8 – Sua escola tem o grêmio estudantil?.....	169
Quadro 8.1 – Você fez parte do Grêmio da escola?	170
Quadro 8.2 – Faz parte de outro tipo de associação?	170
Em relação à disciplina de Cultura do programa ProEMI.....	170
Quadro 1 – Como a disciplina de cultura do programa ProEMI trabalha o tema cultura nas aulas, tem algum texto, imagem, conversa?.....	170
Quadro 2 – Você compreende o que é cultura nas aulas da disciplina em questão? Explique:	171
Quadro 3 – Quando o professor fala sobre o assunto, você se identifica?	172
Quadro 3.1 – Fica à vontade para comentar ou se sente deslocado e não sabe muito bem do que estão falando? Pode dar exemplos de alguma dessas situações? ..	173
Quadro 4 – Que tipo de atividades fazem nas aulas de Cultura?.....	174
Quadro 5 – Durante as aulas da disciplina de Cultura, você já mudou ou pensou de maneira diferente sobre algum assunto do qual você tinha uma determinada opinião? Qual e como se deu esse processo?	175
Quadro 6 – No começo da disciplina de Cultura foi feita alguma atividade ou dinâmica para saber sobre sua história e de sua família? Qual? O que achou? ..	176
Quadro 7 – Na disciplina de Cultura vocês discutem mais sobre tipos de: religião, classe social, música, dança, etnias, gastronomia etc.?	177
Quadro 7.1 – E de que maneira é feito isso? (conversas, dinâmicas, textos, atividades, teatros, outros...).....	178
Quadro 8 – Fale sobre a atividade que você mais gostou de fazer até agora na disciplina de Cultura e como foi?.....	179
Quadro 9 – É discutido com vocês, já que estão no 3º ano do ensino médio sobre: os programas educacionais de cotas e baixa renda e outros meios para o acesso à universidade?	180
Quadro 10 – Você considera que esta disciplina contribui para que você como aluno se sinta respeitado como você é e que assimilou condutas de respeito para com aqueles que são diferentes de você tendo assim uma harmonia melhor em torno de você?.....	180

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica.
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
DNC	Controle Numérico Direto
GPPES	Grupo de Pesquisa, Políticas, Educação e Sociedade.
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações não Governamentais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PRC	Propostas de Redesenho Curricular
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
SC	Santa Catarina
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 UMA BREVE APRESENTAÇÃO DOS ESTUDOS CULTURAIS	31
2 SOBRE O CONCEITO DE CULTURA: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA ...	36
2.1 DIVERSIDADE CULTURAL.....	48
2.2 CULTURA E EDUCAÇÃO.....	52
2.2.1 Diversidade Cultural e a Escola.....	59
2.3 IDENTIDADE JUVENIL.....	65
3 O CURRÍCULO ESCOLAR COMO ESPAÇO DE MANIFESTAÇÃO CULTURAL	73
3.1 ENSINO MÉDIO INOVADOR (ProEMI).....	80
3.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	82
4 ANÁLISE DE DADOS: O CONTEXTO ESCOLAR DOS ALUNOS DO 3º ANO DO ProEMI	92
4.1 O PERFIL CULTURAL DO ALUNO DO 3º ANO DO ProEMI	92
4.2 A INFLUÊNCIA DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL.....	107
4.3 VISÃO DO ALUNO DO ProEMI SOBRE A DISCIPLINA DE ESTUDOS CULTURAIS PARA O FORTALECIMENTO DA DIVERSIDADE	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES	136
APÊNDICE A – Instrumento de Coleta de Dados	137
APÊNDICE B – Respostas das Entrevistas	141

INTRODUÇÃO

A necessidade de conhecer melhor a diversidade cultural entre os alunos do terceiro ano matriculados no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) na Escola de Ensino Médio Macário Borba, na cidade de Sombrio, Santa Catarina, que recebe alunos de várias localidades: área rural, centro e vilas, motivou a elaboração desta pesquisa, que teve como objetivo conhecer a diversidade cultural manifestada na sala de aula do 3º ano do ensino médio inovador, inseridos na disciplina de Estudos Culturais da escola EEM Macário Borba. Geralmente, a escola pública não conhece muito bem quem são esses alunos e qual a bagagem social e cultural trazida por eles.

A disciplina de Estudos Culturais, que faz parte do currículo do ProEMI, além de tratar das questões teóricas, precisa estar relacionada à realidade dos alunos. O professor, no papel de agente promotor de cultura, deve conhecer o conceito teórico de cultura, o qual, segundo Santos (1996), é:

[...] uma preocupação contemporânea que procura entender os muitos caminhos que conduziram os grupos humanos as relações presentes e suas perspectivas de futuro, diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentidos a suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais passam. (SANTOS, 1996, p. 7-8)

Ainda segundo este autor, a cultura tem sua formação na coletividade, porém seus benefícios não contemplam todos os sujeitos de uma sociedade, que é estratificada em classes sociais. “Num sentido mais amplo e também mais fundamental, a cultura é o legado comum de toda a humanidade” (SANTOS, 1996).

O espaço escolhido para a pesquisa, ou seja, o ambiente escolar, é o lugar onde podemos observar encontros de diferentes culturas interagindo, trocando informação e produzindo conhecimento. Como afirma Carmen Teresa Gabriel:

Espaço privilegiado de produção de identidade e diferenças, a escola tende a ser questionada – tanto

em termos de seus fundamentos como de suas funções e funcionamento – nos debates em torno do que tem sido identificado como uma das marcas mais forte da nossa contemporaneidade: *a crise de identidade*. (GABRIEL *apud* CANDAU, 2005, p. 39)

No decorrer de vinte anos de trabalho na educação com a disciplina de Arte, doze dedicados ao ensino médio e sete ao Ensino Médio Inovador (ProEMI), onde trabalhei as disciplinas de Arte e de Cultura, percebi e percebo que a escola não está de fato atuando como espaço de reflexão e apropriação de valores na constituição da totalidade do cidadão e no respeito à sua individualidade.

A disciplina de Estudos Culturais é um dos componentes curriculares do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que foi adotado em caráter experimental na EEM Macário Borba, do município de Sombrio (SC), a partir do ano de 2010, a fim de promover um ensino de melhor qualidade a partir de um currículo mais atraente que nos permitisse também diminuir a evasão escolar.

A escola pesquisada passa a oferecer, então, três grades curriculares, sendo elas ensino médio regular, ProEMI e magistério, totalmente optativas, não havendo nenhum processo seletivo ou critérios para ingressar nas grades oferecidas. Em particular na grade do ProEMI, os alunos, no momento da matrícula, têm por opção essa modalidade de ensino, durante os três anos de ensino médio. Eles podem iniciar no primeiro ano, no segundo ou até mesmo no terceiro ano, não sendo necessário seu ingresso somente quando matriculados no primeiro ano. Portanto, é de caráter opcional a matrícula e a permanência desse aluno no ProEMI nessa instituição de ensino.

A partir do novo redesenho curricular que foi oportunizado com a implantação do ProEMI, fui contemplada com as aulas de Arte e de Cultura, nas quais atuo como professora. Particpei, desde o início da implantação do projeto, de todas as etapas que foram necessárias para sua efetivação na nossa escola e vi nesse projeto a oportunidade de promover reflexão sobre as questões de identidade e diversidade cultural, pois a sugestão da ementa da Proposta de Redesenho Curricular (PRC) na disciplina de Cultura é a de abordar a cultura regional. Daí vieram algumas reflexões a respeito da cultura dos sujeitos inseridos nesta localidade, como era definido esse o indicador de uma cultura única e específica para os sujeitos, aquela que o município determina como sua referência cultural. Tive muita dificuldade, ao ministrar as

aulas, em relação à cultura tomada como referencial do município, pois muitos alunos não se enquadravam nas características dessa cultura. Nosso alunado é proveniente de várias localidades, cidades e estados, com uma diversidade muito interessante para ser trabalhada na disciplina de Estudos Culturais.

Na grande maioria das instituições de ensino, a educação se faz de forma isolada e fragmentada, como se a escola fosse um mundo à parte. Assim, percebo que o aluno deixa fora dos muros da escola toda a sua bagagem de vivência cultural, emocional e social, como se a escola o visse como uma folha em branco a ser preenchida e ele tivesse de aceitar tudo o que nela fosse depositado. Para esta pesquisa, esta realidade serviu de ponto de partida e indicativo também para a maior motivação, que foi a de poder trabalhar com uma proposta de abordagem do tema cultura no Ensino Médio Inovador e acessar a realidade cultural do alunado do 3º ano da Escola EEM Macário Borba, do município de Sombrio (SC). Esses alunos do ProEMI tiveram a oportunidade de ter essa disciplina no primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio, mas percebo a falta de diálogo com a cultura local e certa retração de manifestação de identidade do sujeito que compõe o corpo docente.

Diante da realidade acima descrita, no processo da construção da percepção do aspecto cultural do aluno inserido ProEMI da escola Macário Borba, surgiu o questionamento: **Como se manifesta a diversidade cultural entre os alunos do 3º ano do ensino médio inovador, inseridos na disciplina de Estudos Culturais da escola E.E.M. Macário Borba?**

Diante dessa problemática, a pesquisa teve como objetivo geral: Compreender como se manifesta a diversidade cultural dos alunos do 3º ano inseridos na disciplina de Estudos Culturais do Ensino Médio Inovador, da escola EEM Macário Borba. Tendo como base teórica de análise as contribuições e reflexões feitas na perspectiva dos Estudos Culturais. E como objetivos específicos: 1) mapear o perfil cultural dos alunos do ProEMI através de suas narrativas identitárias; 2) compreender como os alunos percebem a manifestação de sua identidade cultural no cotidiano da sala de aula 3) conhecer como o aluno do ProEMI avalia a dinâmica da disciplina de Estudos Culturais como possibilidade de desenvolvimento e fortalecimento de sua identidade cultural.

No processo de investigação e estruturação dos aspectos de investigação, foi realizado o levantamento do estado da arte, que foi direcionado o foco das investigações para estudos específicos que

realizaram uma análise do referencial teórico a Teoria Estudos Culturais. Fiz uma busca nos acervos de dados da biblioteca da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), no portal da Capes (<http://www.capes.gov.br>) e não foram encontrados trabalhos de pesquisa relacionadas com o mesmo tema da minha pesquisa especificamente com o ProEMI. Nas buscas no Banco de Teses da Capes, em consulta sobre diversidade cultural em sala de aula, foram encontradas, entre teses e dissertações, 934 trabalhos a respeito do tema, e em palavras-chave como diversidade cultural foram encontrados 9.209 títulos de teses e dissertações. Nos dados da Biblioteca da UNESC encontrei trabalhos que se alinham à questão da diversidade cultural dentro do sistema de ensino, e vale destacar o de Constantino (2012), uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESC. Graciane Mondardo Constantino realizou um estudo bibliográfico utilizando como base autores ligados aos estudos culturais e buscava compreender o que seriam as identidades culturais, as culturas e as culturas híbridas no contexto dos estudantes estrangeiros da Unesc. Isabel Schilling (2007) apresenta uma dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unesc sobre a cultura polonesa numa escola de Criciúma. Dirlene da Silva Pedroso (2005) realizou uma monografia para um curso de especialização (pós-graduação *lato sensu*) na UNESC.

Na dissertação intitulada **Educação e identidade cultural: experiência de acadêmicos angolanos na UNESC**, Graciane Mondardo Constantino faz uma pesquisa sobre os temas diversidade e identidade cultural a partir de memórias e vivências dos angolanos e como se dão as relações de convivência deles nos espaços acadêmicos da UNESC.

No trabalho de dissertação de mestrado em educação de Isabel Conti Schilling intitulado: **Os Traços da Identidade Cultural Polonesa nas Práticas Educacionais da Escola Casemiro Stachurski Criciúma**, o objeto de pesquisa destaca os traços de identidade cultural polonesa presentes nas práticas educacionais na escola. Seu objetivo maior foi pesquisar as características mais relevantes da cultura polonesa e como elas se manifestam na comunidade e na escola.

Em seu trabalho de especialização na UNESC, cujo título é **O Ensino de História e a Diversidade Sociocultural entre os Alunos do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica Eufrázio Avelino Rocha**, Dirlene da Silva Pedroso fundamenta sua pesquisa na diversidade cultural e na identidade nacional. Ela percebe que na escola existem diversos grupos sociais, com suas características próprias. Ela

buscou compreender como os professores de História da escola em questão trabalham os conteúdos programáticos diante das diferenças culturais na sala de aula.

O critério para a escolha dos alunos do 3º ano do ProEMI foi eles terem em sua grade curricular a disciplina de Cultura nos três anos seguidos do ensino médio. A mesma escola também possui o ensino médio regular, que não tem essa e algumas outras disciplinas que contemplam apenas o ProEMI. Essa escolha se justifica pela vivência efetiva do aluno em sala de aula com uma disciplina que teria como meta questionar quem é esse aluno e o que ele traz para a sala de aula. Claro que isso não quer dizer que outras disciplinas não cumpririam esse papel, mas como tivemos essa oportunidade de ter essa grade diferenciada, busquei-a especificamente por tratar diretamente do assunto em questão. Fui responsável por essa disciplina de 2007 a 2016, afastando-me para estudo do Mestrado. Em relação à opção por trabalhar somente com o terceiro ano, isso se deu porque houve mudanças na grade curricular do ProEMI fazendo com que a disciplina de Cultura não apareça como obrigatória nas três séries do ensino médio como antes, e a turma entrevistada foi a última com essa obrigatoriedade na matriz curricular. A turma era composta por 16 alunos, dos quais 13 participaram da entrevista, um não quis participar e os outros dois estavam ausentes nos dias marcados para a entrevista. Dos que participaram da entrevista, oito eram do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Houve, inicialmente, uma tentativa de também investigar a diversidade cultural na perspectiva do professor da disciplina, de Estudos Culturais. No entanto, após algumas tentativas sem sucesso de entrevistar o professor, a pesquisadora, sem obter respostas, optou por descartar esse sujeito da pesquisa, salientando também que com essa turma ocorreu a mudança periódica de professores dessa disciplina durante os três anos letivos, inviabilizando a coleta de informações de um trabalho em longo prazo que seria enriquecedor para análise e conclusão desta pesquisa.

O instrumento de coleta dos dados foi a entrevista estruturada com perguntas previamente definidas e também foi gravado o áudio das respostas obtidas, indicando o método e os procedimentos referentes aos dados e sua posterior análise. Em referência aos estudos culturais, o método de investigação converge para entender os fenômenos sociais e as suas relações que não são acessíveis sem que ocorra a sistematização por meio da ciência (ESCOSTEGUY, 2012).

Nessa perspectiva, a investigação em Estudos Culturais trabalha essencialmente com problemas de justificação, e não procura a verdade

objetiva absoluta, mas a compreensão do significado dos discursos e das representações sociais e culturais (ANDRÉ, 2008). Para tanto, procurei atender à investigação do objeto de pesquisa observando-o no contexto da realidade no qual se ele insere. Por isso, neste estudo, a prática social foi efetivamente relevante. Nesse contexto, considero como essencial que o pesquisador ofereça aos alunos oportunidade de voz para se expor, o que possibilitou melhor entendimento a respeito de sua percepção, principalmente, neste caso de uma pesquisa no âmbito da educação, que buscou fazer uma análise qualitativa das narrativas identitárias dos estudantes, para tentar chegar o mais próximo possível do perfil cultural desses sujeitos.

No início da coleta de dados optei por uma estratégia de abordagem dos alunos do ProEMI e dos professores das disciplinas de Cultura e Artes que atuavam com a turma de terceiro ano em específico. Primeiramente, sugeri à professora da disciplina de Cultura uma dinâmica que trazia como um dos objetivos a socialização entre os alunos quanto aos conhecimentos adquiridos dos seus familiares, utilizando para isso a fotografia. Cada aluno deveria trazer as imagens das fotos junto com o contexto históricos delas. Eles foram instruídos por mim e pela professora sobre como fazer essa pesquisa com seus familiares. Essa apresentação foi filmada, para registro, e teve uma boa aceitação dos alunos, que qualificaram essa dinâmica como uma ótima maneira de conhecer mais cada colega. Estimulada com essa realização bem-sucedida da dinâmica com fotos.

Posteriormente, foi dado seguimento ao processo de entrevistas individuais. Optei por entrevistar, recorrendo ao que encontrei em Triviños (1987), que destaca que, para análise da fala, sugere-se a entrevista semiestruturada, pois ela possui questionamentos básicos, mas não fica presa e nem engessada. Essa metodologia oferece um campo mais aberto e espontâneo, e durante a entrevista vão surgindo novas informações que enriquecem ainda mais a pesquisa.

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes. Desta maneira, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco

principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

Ouvir os áudios das respostas gravadas, para transcrevê-las em ambiente silencioso, sem a preocupação de alguém entrar na sala, passar um colega pela janela, ou o toque do sinal para a troca de professores, fez com que eu me concentrasse melhor e analisasse o material, sem ansiedade pela busca por uma determinada resposta, que o primeiro momento, o da gravação, não permitiu devido aos fatores acima citados. Cada entrevista durou aproximadamente de 40 a 60 minutos. Foram realizadas em um local com certa privacidade e menor barulho externo, a sala ambiente de Matemática, que pouco é usada, pois é de uso somente dos alunos da grade do ProEMI. Durante o período das entrevistas não houve nenhum incidente, porém destaco que três alunos da turma não foram entrevistados. Dentre os que não participaram, um não quis ser entrevistado e dois acabaram perdendo os dias marcados e remarcados para entrevistas.

Para refletir sobre a diversidade dos alunos do terceiro ano do ProEMI e promover a discussão a respeito do tema, procurei organizar este trabalho na seguinte estrutura. Primeiramente, a Introdução geral da pesquisa, onde procuro situar o leitor a respeito do problema da pesquisa, justificativa, objetivo geral e perguntas pertinentes aos objetivos específicos, aos sujeitos investigados, assim também como às principais referências teóricas, metodológicas, assim como a estrutura do trabalho.

No primeiro capítulo, intitulado “Uma breve apresentação dos estudos culturais”, faço um pequeno histórico sobre os Estudos Culturais, seus principais teóricos, para o auxílio quanto ao entendimento dos termos-chave como cultura, diversidade e identidade do sujeito, que constrói e é construído pela sociedade, e seus movimentos de transformação, na busca de compreender como são constituídas as singularidades, as identidades e as diferenças no ambiente escolar selecionado para a pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado “Sobre o conceito de cultura: uma discussão teórica”, trago o referencial teórico da pesquisa, apresentando alguns conceitos de cultura, bem como o debate sobre diversidade cultural/escola e identidade juvenil e também como o sujeito cientista pesquisador vem identificando e configurando a cultura nos diversos olhares e contexto históricos, fundamentando a pesquisa e

trazendo autores como Jacques Laraia, Vera Candau, Tomaz Tadeu da Silva e outros.

No terceiro capítulo, intitulado “O currículo escolar como espaço de manifestação de cultura”, tendo como embasamento o trabalho de Candau e Tomaz Tadeu da Silva, falo sobre as identidades e a escola, e também trago um breve histórico sobre o ProEMI e posicionamentos da nova BNCC, na busca de provocar uma reflexão sobre o atual papel da escola e dos sujeitos que a compõem, bem como mostrar na nossa história as tragédias relacionadas e geradas pela tendência etnocêntrica de nossa sociedade. O capítulo traz também a questão da diversidade que cerca os sujeitos, a marginalização de determinadas culturas, a importância e as dificuldades que as escolas, com currículos engessados, têm enfrentado para lidar com a diversidade cultural.

No quarto capítulo, procurarei trazer a análise dos dados da pesquisa com os sujeitos envolvidos, as respostas às entrevistas realizadas com os alunos do terceiro ano do ProEMI da escola EEM Macário Borba, de Sombrio (SC). A partir das leituras teóricas e da definição de termos apresentadas nos capítulos anteriores, far-se-á estudo das contribuições trazidas pelos sujeitos da pesquisa, suas vozes.

Para melhor desenvolver o processo de análise e síntese a respeito do objeto de estudo, fizeram-se necessárias algumas perguntas auxiliares, que foram importantes para estabelecer as reflexões da pesquisa: 1) Qual o perfil cultural dos alunos do ProEMI manifesto por meio de suas narrativas identitárias? 2) Como os alunos percebem a manifestação de sua identidade cultural no cotidiano da sala de aula? 3) Como o aluno do ProEMI avalia a dinâmica da disciplina de Estudos Culturais como possibilidade de desenvolvimento e fortalecimento de sua identidade cultural e interação com a diversidade ao redor? As respostas para esses questionamentos foram a base de reflexão posterior apresentação e análise dos dados da pesquisa.

1 UMA BREVE APRESENTAÇÃO DOS ESTUDOS CULTURAIS

Neste capítulo, apresento a fundamentação teórica dos temas que darão respaldo à discussão e análise do capítulo posterior. Opto por dialogar com Stuart Hall, Roque Laraia, Ana Carolina D. Escosteguy e Tomaz Tadeu Silva, na busca de responder às investigações relacionadas com o objeto de pesquisa e a sua relação com a cultura. Fiz do campo dos Estudos Culturais o espaço de reflexão e a fonte de subsídios teóricos para o entendimento de conceitos sobre: cultura, identidade e diversidade.

Ana Carolina D. Escosteguy aponta que os estudos culturais operam numa dinâmica que inclui tanto a dimensão política quanto a teórica. Ela argumenta que os estudos culturais constituem-se como movimento relevante “no ponto de vista político, na tentativa de uma constituição de um projeto político, quanto ao ponto de vista teórico, isto é, com a intenção de construir um novo campo de estudo” (1998, p. 88). A dimensão política torna-se evidente pelo interesse voltado para o estudo da cultura e do seu movimento no decorrer da história social, enquanto a dimensão teórica denuncia os limites e fragilidades das disciplinas tradicionais, o que levou à procura da interdisciplinaridade como uma resposta mais abrangente e satisfatória a partir da contribuição de várias disciplinas diferentes. “Os estudos culturais não configuram uma disciplina, mas uma área onde diferentes disciplinas interatuam, visando o estudo de aspectos culturais da sociedade” (HALL *apud* ESCOSTEGUY, 1998, p. 88).

Os estudos culturais, na sua fase inicial, não tinham uma proposta fechada em um único campo disciplinar, mas analisavam os fenômenos históricos e sociais a partir das variadas áreas e campos do saber, como a sociologia, a teoria literária, a antropologia, a filosofia política, sobretudo a partir da matriz do pensamento marxista (como é o caso dos primeiros textos publicados por Raymond Williams, por exemplo). Assim, Stuart Hall pontua que o papel dos estudos culturais não é o de “ser um veículo que defina o alcance e a extensão dos estudos culturais de uma forma definitiva e absoluta. Nós rejeitamos, em resumo, uma definição descritiva ou prescritiva do campo” (HALL *apud* ESCOSTEGUY, 1998, p. 88).

O campo dos estudos culturais surge num momento de mudança no entendimento sobre cultura e quando autores como Williams e Thompson (*apud* ESCOSTEGUY, 1998, p. 89) começam a ver o sujeito e analisam suas práticas e relações sociais. Esses sujeitos passaram a ser

vistos na sua individualidade e nos seus vínculos de pertencimento cultural. Os estudos culturais surgem com a proposta de analisar não somente como sujeito se posiciona dentro de uma sociedade, mas também como cada indivíduo recebe o produto cultural e como assimila individualmente seus significados, considerando a dinâmica entre diferença e igualdade. Pessoas da mesma classe social não necessariamente consomem da mesma forma um produto cultural. Há várias forças atuantes que fazem com que indivíduos diferentes assimilem de forma diferente certos aspectos de sua cultura. É preciso estar ciente do contexto em que se vive, sua origem étnica, sua religião, suas afinidades e atividades políticas, enfim, tudo o que constitui a identidade que pertence ao sujeito. Por exemplo, meu vizinho, que tem o mesmo grau de instrução que eu e pertence à mesma profissão e classe social, pode ter uma visão diferente da minha sobre a forma de se apropriar de um produto cultural. Um aparelho celular, para mim, pode ser apenas uma ferramenta para entrar em contato com as pessoas; para ele, pode ser um meio de entretenimento social. Um aparato cultural pode ser analisado do ponto de vista da sua produção, a partir da dimensão econômica, ou do seu uso, ou do campo da psicologia humana. Dessa forma, os estudos culturais abrem um leque de possibilidades nas quais a interdisciplinaridade se faz necessária e fundamental para uma análise tanto da sociedade como um todo como sua interação com os indivíduos, os sujeitos.

Tomaz Tadeu da Silva mostra como o estudo e a pesquisa das questões relacionadas com a cultura e a identidade do sujeito estão configurados dentro dos estudos culturais. Os estudos culturais surgem nas ciências humanas com o objetivo de compreender e reconhecer a diversidade de fenômenos culturais que ocorrem em uma sociedade e suas significações, conflitos e implicações. Por se constituírem um campo muito vasto e caracterizarem-se muito mais como uma gama de várias disciplinas utilizadas para analisar o fenômeno cultural, os estudos culturais resistem ao fechamento e a uma definição que reduza sua atuação. Como afirma Graeme Turner, “motivados, ao menos em parte, por uma crítica das disciplinas, os Estudos Culturais têm se mostrado relutantes ao se tornar uma delas” (TURNER apud ESCOSTEGUY, 1998, p. 8).

Há uma série de objetos de estudos que um pesquisador pode eleger dentro dos estudos culturais: livros, textos, aspectos geografia, contextos, material humano, documentos audiovisuais etc. Tudo vai depender da escolha do pesquisador, que tipo de material deverá ser usado para alcançar os objetivos de sua pesquisa, e que forças e relações

públicas e políticas estarão atuando no processo de sua pesquisa (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2003, p. 10-11). Assim, essa forma complexa de estudar o ser humano, seus símbolos e seus significados, modo de vida, sobrevivência, sua arte, religião, seu tempo e espaço, política e economia, vai depender muito das escolhas do pesquisador. O que não se pode é tornar essa busca um processo engessado, pois parte-se do sentido de que a humanidade está em constante transformação.

Cary Nelson, Paula A. Treichler e Lawrence Grossberg perguntam: “O que está em jogo em nossos esforços para praticar Estudos Culturais e para refletir sobre esta prática?” (2003, p. 12).

Como primeiro passo podemos tentar oferecer uma definição muito geral, muito genérica de Estudos Culturais. Embora se possa argumentar que os próprios Estudos Culturais rejeitam essa espécie de definição, pensamos que seria arrogante não identificar, ao menos como ponto de partida, alguns dos elementos recorrentes do campo. Uma série de esforços para definir delinear os projetos dos Estudos Culturais ajuda a mapear a diversidade de posições e tradições que podem legitimamente reivindicar seu nome. Conservando esses esforços em mente, podemos começar dizendo que os estudos culturais constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contradisciplinar que atua na tensão contra suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura. (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2003, p. 12-13)

Os autores reconhecem a diversidade de definições sobre o conceito de cultura, perceptível ao longo da história. A cada mudança da sociedade, devemos ficar atentos à elaboração de novos conceitos, pois a cultura está ligada à sociedade e ao sujeito que a constitui. Paul Willis Williams argumenta que os estudos culturais devem identificar e buscar a relação que existe entre cultura e sociedade para conhecer os significados de toda a atividade dos sujeitos envolvidos e sua história. Williams (1977, p. 185) observa que “cultura é o próprio material de nossas vidas diárias, as pedras fundadoras de nossas compreensões mais corriqueiras” (WILLIAMS *apud* NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2003 p. 14).

Na perspectiva dos estudos culturais, a cultura é entendida como uma forma de vida que agrega os modos de pensar do indivíduo, suas ideias, atitudes, linguagem, práticas, sua forma de organização política, econômica, seus dogmas religiosos e toda a sua produção de material e imaterial necessária para sua sobrevivência e lazer. Como afirma Stuart Hall, tal definição abrange “o terreno real, sólido, das práticas, das representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica, bem como as formas contraditórias de ‘senso comum’ que se enraizaram na vida popular e ajudaram a moldá-las” (*apud* GUARESCHI; OLIVEIRA; COMUNELLO; PACHECO, 2003, p. 46).

Os estudos culturais buscam compreender historicamente como vem-se moldando a sociedade moderna e sua cultura, a urbanização, a industrialização, o surgimento da comunicação de massa, a economia global, os fatores que levam à migração, o nacionalismo e os conflitos religiosos e raciais. Todas essas manifestações do ser humano dentro de uma sociedade fazem gerar diversos discursos, que é uma preocupação contínua dos estudos culturais, que busca não apenas compreender relatos, mas também engajar-se politicamente e gerar possíveis mudanças na relação entre as distintas culturas (HALL, 2003).

Para Nelson, Treichler e Grassberg (2003), os estudos culturais podem oferecer melhor articulação entre a teoria e a cultura material, pois são incorporadas às análises as práticas, as noções de políticas e de poder e seu contexto, ou seja, os estudos culturais propõem tanto um trabalho intelectual quanto uma política de análise, não dá para dissociar os dois. Os estudos culturais não estão focados apenas em um objeto de pesquisa (como, por exemplo, a juventude operária, os times de futebol feminino, as comunidades “a margem” etc.), mas vão muito além disso. Cabe aos pesquisadores dos estudos culturais questionar sempre sobre a dimensão do poder e dos conflitos sociais (*apud* SILVA, 2003).

No processo de pesquisa no campo dos estudos culturais, há questões ainda não totalmente esclarecidas: “Quem decide? Quem tem o poder para decidir? As visões dos estudantes são importantes? O que constitui as evidências de ‘dano’? E qualquer produto cultural particular tão poderoso que deve ser suprimido?” (NELSON; TREICHLER; GRASSBERG, 2003, p. 30). Dessa forma, analisar uma cultura e fazer interpretações a respeito de uma tradição ou a maneira de um grupo interpretar seus símbolos ainda não pode se tornar um processo fechado, pois ainda demanda posicionamento dos estudantes. Vale a colocação de Raymond Williams no sentido de que essas análises não podem ser isoladas, mas devem levar em conta todas as formas e maneiras como o

sujeito de estudo leva sua vida numa perspectiva completa e integral (*apud* NELSON; TREICHLER, GRASSBERG, 2003, p. 31).

Raymond William recusa em definir cultura de forma isolada do resto da vida social, uma recusa que distingue ainda mais os estudos culturais de outros empreendimentos e anima seus conceitos teóricos centrais, conjunturas, hegemonias, ideologias, identidades e representação. Continuamente interagindo com político, o econômico, o erótico, o social e o ideológico. (WILLIAMS *apud* NELSON; TREICHLER; GRASSBERG, 2003, p. 32)

Os estudos culturais vêm reunir e qualificar as ferramentas em torno de um estudo dos modelos de cultura que busca acompanhar as mudanças da sociedade e todas as relações que fazem parte dela, no intuito de articular melhor a sociedade e as relações nela. A perspectiva com a qual os estudos culturais trabalham é a histórica, privilegiando o entendimento de cultura como espaço de disputa pelo poder, de conflito entre grupos e tensões a respeito de discursos e representações sociais. No contexto da educação, tais estudos contribuem para o melhor entendimento dos processos escolares e como identidade e diferença operam em sala de aula, o que pode levar ao esclarecimento de várias questões sociais interessantes e à problematização das relações interculturais. Ao longo do processo, essa abordagem crítica pode permitir a negociação de diferenças e o gerenciamento de conflitos na escola, por exemplo. Como resultado, pode-se alcançar a superação de algumas desigualdades e preconceitos tanto entre docentes como discentes.

2 O CONCEITO DE CULTURA: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA

Neste tópico busco conceituar o termo cultura. Pretendo fazer dos conceitos de Roque Laraia o meu diálogo com esta questão, e também como autores como Clifford Geertz e García-Canclini, o que tem sido uma tarefa árdua, pois ela vem carregando consigo toda uma complexidade de interesses sociais políticos e econômicos. O termo cultura vem do latim e possui originalmente o sentido de cultivar o solo, cuidar (BOSI, 1997), mas com o passar do tempo essa palavra foi agregando vários outros significados. A palavra cultura passou a ganhar uma nova significação no que se diz respeito aos aspectos mais sutis da atividade humana, como a arte e o agregar de costumes e crenças. “A cultura do espírito moderno ao mesmo tempo seria o conjunto de expressões do espírito ou gênero humano e das expressões singulares da humanidade” (BRASIL, 2004, p. 3). A primeira definição mais rigorosa de cultura foi construída por Edward B. Tylor, ainda nos primórdios da antropologia (no séc. XIX), que entende cultura como “todo aquele complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (*apud* LARAIA, 2001, p. 25).

Segundo Bauman, um dos aspectos importantes a ser analisado e considerado no sentido de se construir um entendimento do fenômeno cultural é o paradoxo que surgiu com o tempo no qual a cultura flutuava entre ser tradicional ou inovadora, ser vanguarda questionadora ou conservadora e mantenedora dos antigos costumes e tradições (BAUMAN, 2012).

Outro aspecto importante a ser considerado e que está intrinsicamente ligado ao paradoxo anterior é a função social desempenhada pelo fenômeno cultural no sentido de formar uma identidade sociocultural adequada aos padrões exigidos pela sociedade e que se ajustassem à constante evolução do pensamento humano e suas variáveis. Com isso surge o questionamento que busca entender até que ponto os movimentos culturais se mostram totalmente livres, buscando enaltecer a liberdade plena, que é um dos motes fundamentais da construção de cultura, ou servem também ou somente como instrumento de controle sociocultural, ficando, assim, presos ao conservadorismo e tentando obstruir a descoberta do novo, do inesperado, da contestatória e instigante vontade de afrontar e inovar.

A cultura, como tende a ser vista agora, é tanto um agente da desordem quanto um instrumento da

ordem; um fator tanto de envelhecimento e obsolescência quanto de atemporalidade. O trabalho da cultura não consiste tanto em sua autopropetuação quanto em garantir as condições para futuras experimentações e mudanças. Ou melhor, a cultura se “autopropetua” na medida em que não o padrão, mas o impulso de modificá-lo, de alterá-lo e substituí-lo por outro padrão continua viável e potente com o passar do tempo. O paradoxo da cultura pode ser assim reformulado: o que quer que sirva para a preservação de um padrão também enfraquece seu poder. (BAUMAN, 2012, p. 18)

Na modernidade, a humanidade vem passando por transformações tão rápidas que muitas vezes é difícil de acompanhar ou compreender de modo crítico. Essas mudanças se dão nas relações humanas numa amplitude global e por meio das tecnologias que tornaram a comunicação cada vez mais rápida, com reflexos na política, na economia, nos movimentos sociais e nos diversos formatos em que está configurada nossa sociedade (BAUMAN, 2012). Na busca incessante por compreender melhor o fenômeno, pesquisadores intensificaram o esforço de análise sobre o fenômeno da cultura. Esse trabalho tem possibilitado um grande movimento de discursões sobre as sociedades humanas, sua complexidade e diversidade cultural. A cultura torna-se, portanto, objeto de interesse nas ciências humanas e sociais.

Cada ser humano percebe o mundo mediado pela compreensão de sua cultura e considera a sua maneira de viver e de se relacionar com a realidade como a mais naturalmente correta. Como Roque Laraia observa, “[s]e oferecêssemos aos homens a escolha de todos os costumes do mundo, aqueles que lhes parecessem melhor, eles examinariam a totalidade e acabariam preferindo os seus próprios costumes, tão convencidos estão de que estes são melhores do que todos os outros” (2001, p. 11). Essa tendência é denominada etnocentrismo, e é por causa dos excessos e extremos dessa tendência que ocorrem os grandes conflitos sociais que podem justificar o extermínio de um povo inteiro. Vários exemplos dramáticos na nossa história podem ser lembrados e são deprimentes e chocantes, como o massacre dos povos indígenas, a exploração e colonização dos povos africanos, o extermínio de populações autóctones na Austrália e Nova Guiné ou até mesmo os campos de concentração e extermínio durante a II Guerra Mundial.

A partir da perspectiva da antropologia, é preciso partir do pressuposto de que todos os povos da Terra têm suas culturas, e seria

um equívoco julgar que uma é melhor ou mais importante que a outra. Ninguém tem o direito de fazer juízo de valor, pois não existem culturas superiores ou inferiores, apenas culturas diferentes. Aqueles que estão inseridos numa determinada cultura podem ver toda a significação que ela tem. Assim, o que parece feio ou bizarro para uns pode significar belo ou até sublime para outros. Mais do que isso, todas as culturas são igualmente complexas em suas estruturas interiores. Por isso, desprezar a cultura do outro é realizar uma crítica rasa e até mesmo preconceituosa.

Toda cultura tem um sentido interno que se constrói socialmente ao longo da história. Todas as pessoas que nascem numa determinada sociedade vão aprendendo uns com os outros, num processo de socialização, pela convivência, a se comportar, a ter costumes de alguma forma conectados com as pessoas que estão à sua volta. O fator genético, portanto, não é decisivo. “Os antropólogos estão totalmente convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais” (LARAIA, 2001, p. 17). Segundo Felix Keesing, “não existe correlação significativa entre a distribuição dos caracteres genéticos e a distribuição dos comportamentos culturais” (*apud* LARAIA, 2001, p. 17). Por exemplo, uma criança recém-nascida em uma tribo indígena colocada no lar de uma família alemã provavelmente terá características físicas indígenas e características culturais alemãs. O que há de consenso é que a cultura é um experimento essencialmente humano, porque só o ser humano é capaz de atribuir significados aos seus costumes. Além disso, a cultura é dinâmica, ou seja, ela muda com o tempo e o espaço, não necessariamente para melhor ou para pior, simplesmente muda.

O determinismo geográfico era uma teoria científica do séc. XIX que defendia que os países do norte do planeta, portanto os países mais frios teriam mais chance de se desenvolver do que os países do hemisfério sul, onde faz mais calor. Dessa forma, a temperatura e a geografia do lugar determinariam as características culturais de uma população (LARAIA, 2001). Porém essa teoria também foi superada, apesar de haver resquícios dela circulando pelo Brasil, por exemplo, quando ouvimos dizer que, por conta do clima, o povo do Sul é mais trabalhador do que o povo do Nordeste. Isso é o mesmo que afirmar que um povo é melhor do que o outro por causa da sua posição geográfica.

Laraia deixa bem claro no seu texto que o determinismo geográfico não sustenta um conceito de cultura, e ele cita o exemplo de situações em que, mesmo em ambientes geográficos parecidos, as comunidades humanas podem encontrar maneiras completamente

diferentes de sobreviver. Também em ambientes geográficos diferentes pode haver maneiras parecidas de sobrevivências.

A partir de 1920, antropólogos como Boas, Wissler, Kroeber, entre outros, refutaram este tipo de determinismo e demonstraram que existe limitação na influência geográfica sobre os fatores culturais. E mais: que é possível e comum existir uma grande diversidade cultural localizada em um mesmo tipo de ambiente físico. (LARAIA, 2001, p. 21)

Também se chegou a acreditar que o determinismo biológico era uma teoria que poderia explicar o funcionamento da cultura. Acreditava-se que o mundo estava dividido em raças, que eram então hierarquizadas por uma espécie de ordem de importância, como, por exemplo: os europeus em primeiro e depois os aborígenes, indígenas, negros e escravos. Nesse discurso, os povos miscigenados seriam da pior espécie, pois na mistura das raças encontrar-se-iam as piores características de todas as raças (LARAIA, 2001). O determinismo biológico oferece péssimo suporte teórico para a elaboração de um conceito antropológico de cultura, pois é feito de ideias extremamente rasas e preconceituosas. Segundo Felix Keesing, “[q]ualquer criança humana normal pode ser educada em qualquer cultura, se for colocada desde o início em situação conveniente de aprendizado” (LARAIA, 2001, p. 17).

Dentro ainda da questão biológica, Laraia complementa que “[a] espécie humana se diferencia anatômica e fisiologicamente através do dimorfismo sexual, mas é falso que as diferenças de comportamento existentes entre pessoas de sexos diferentes sejam determinadas biologicamente” (LARAIA, 2001, p. 19), ou seja, o comportamento diferente vem da educação, que é transmitida desde o dia que o ser humano nasce e mediante a qual vai assimilando hábitos e valores do meio em que se desenvolve. Resumindo, Laraia afirma que “o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo que chamamos de endoculturação. Um menino e uma menina agem diferentemente não em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada” (LARAIA, 2001, p. 19-20).

Nesse sentido, a distinção entre os gêneros e a distribuição de papéis sociais é uma questão cultural. Como exemplo, Laraia cita o caso de uma mulher criada para ser soldado. Ela será eficaz, independentemente de ser mulher, da mesma forma que o homem, se for incutido em sua educação, poderá alimentar seu filho.

Mesmo as diferenças determinadas pelo aparelho reprodutor humano determinam diferentes manifestações culturais. Margareth Mead (1971) mostra que até a amamentação pode ser transferida a um marido moderno por meio da mamadeira. E os nossos índios Tupi mostram que o marido pode ser o protagonista real importante do parto. É ele que se recolhe à rede, e não a mulher, e faz o resguardo considerado importante para a sua saúde e a do recém-nascido. (LARAIA, 2001, p. 19)

Fica claro, então, no texto de Laraia, que gêneros, genética, fatores climáticos, posições geográficas, raças e etnias são fatores que, isolados, não são capazes de definir a cultura de um determinado povo. Esse processo de compreender a identidade de um povo é bem mais complexo e amplo, por isso fez-se necessário abrir um espaço de estudos bem mais diversificado contemplando diversas áreas. Como seres em constante transformação, viemos na história da humanidade modificando-nos e modificando a natureza em nosso meio tendo em vista nossa sobrevivência, deixando como rastro alguns benefícios e também malefícios. Resta-nos colocar tudo na balança e ver o que pesa mais.

As diferenças existentes entre os homens, portanto, não podem ser explicadas em termos das limitações que lhes são impostas pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente. A grande qualidade da espécie humana foi a de romper com suas próprias limitações: um animal frágil, provido de insignificante força física, dominou toda a natureza e se transformou no mais temível dos predadores. Sem asas, dominou os ares; sem guelras ou membranas próprias, conquistou os mares. Tudo isto porque difere dos outros animais por ser o único que possui cultura. Mas que é cultura? (LARAIA, 2001, p. 24)

Edward Tylor é apresentado por Laraia como um dos pioneiros da antropologia cultural com seu livro **Primitive Culture** (1871), quando pela primeira vez utilizou o termo cultura como o conhecemos hoje, fazendo a junção da palavra de origem germânica “Kultur”, que compreendia os aspectos espirituais de uma comunidade, e o termo “civilization”, de origem francesa e que se definia pelas realizações materiais do povo. Tylor faz, então, a junção dos dois termos, colocando

no vocabulário inglês a palavra “culture”, abrangendo em um único termo toda a amplitude que define a identidade de um povo. Para Tylor, cultura, “tomado em seu amplo sentido etnográfico, é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (*apud* LARAIA, 2001, p. 25).

Com esta definição Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos. (LARAIA, 2001, p. 25)

A limitação da noção de Tylor, no entanto, é que ele ainda está preso ao conceito de civilização que via a Europa e o mundo ocidentalizado como mais evoluídos e, portanto, superiores aos outros povos tidos como primitivos, não civilizados, ou cuja cultura ainda não havia chegado mais adiante no processo evolutivo.

Um conceito importante apresentado por Laraia é o de “endoculturação”, que consiste num processo em que o indivíduo, após o nascimento, assimila e desenvolve os significados culturais passados por seus cuidadores e através das relações sociais nas quais está inserido, implicando assim um código de conduta e ética semelhante aos fazem parte das suas relações, neste sentido podemos ver a importância da família na formação da identidade, esta família que ampara e é a ponte do sujeito com a sociedade transmitindo os primeiros valores e significados culturais. A família, por exemplo, é “uma instituição mediadora entre o indivíduo e a sociedade, submetida às condições econômicas, sociais, culturais e demográficas, mas que também tem, por sua vez, a capacidade de influir na sociedade” (TERUYA, 2000, p. 1). Por isso, uma criança quando nasce é livre de qualquer ideologia, gostos, preconceitos e de todos os processos culturais, mas vai recebendo de maneira gradual, conforme ela vai crescendo, e absorvendo as informações no meio em que ela está inserida.

John Locke (1632-1704), em seu tempo, já vinha na contramão das ideias de que o ser humano traz sua cultura no seu DNA, ou seja, de que ela seria hereditária. Sabendo que o homem, no exato momento em que nasce, é livre de qualquer influência social, a partir desse momento se dá a sua aprendizagem e a formação de sua identidade cultural, um

processo que hoje chamamos endoculturação (LARAIA, 2001). Locke, entretanto, apesar de seu pioneirismo e interesse pelas culturas de outros povos, possuía escravos e via os povos africanos com muito preconceito. Suas ideias relativamente avançadas em relação ao conceito de cultura não impediram de ser capturado pelo racismo profundamente enraizado no eurocentrismo.

Em relação ao conceito de cultura, Alfred Kroeber (1876-1960) comenta que os fatores genético e biológico não são suficientes para determinar a cultura, e que os padrões instintivos do ser humano foram se apagando no momento em que ele buscava aparatos para sobreviver em diferentes meios ambientais, superando a própria natureza e fazendo dela o seu habitat. A humanidade passou a depender muito mais do aprendizado, que é o processo de socialização do conhecimento adquirido. Esse processo pode ser determinante no que limita ou promove uma ação de cada indivíduo, não esquecendo que esse processo é longo, construído através da história de geração em geração. Sem o aprendizado e o aperfeiçoamento das grandes invenções humanas, como: a descoberta do fogo, a invenção do arco e da flecha, até o primeiro avião, e todas as outras que contribuíram para que a raça humana sobrevivesse e se desenvolvesse, não seria possível ter chegado até aqui.

1. A cultura mais do que a herança genética [...]. 2. O homem age de acordo com os seus padrões culturais [...]. 3. A cultura é o meio de adaptação aos diferentes ambientes ecológicos [...]. 4. Em decorrência da afirmação anterior, o homem foi capaz de romper as barreiras das diferenças ambientais e transformar toda a terra em seu habitat. 5. Adquirindo cultura, o homem passou a depender muito mais do aprendizado [...]. 6 [...] processo de aprendizagem (socialização ou endoculturação, não importa o termo) que determina o seu comportamento e a sua capacidade artística e profissional. 7. A cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores [...]. 8. Os gênios são indivíduos altamente inteligentes que têm a oportunidade de utilizar o conhecimento existente ao seu dispor, construído pelos participantes vivos e mortos de seu sistema cultural, e criar um novo objeto ou uma nova técnica [...]. Sem as suas primeiras invenções ou descobertas, hoje consideradas modestas, não teriam ocorridos os demais. E pior do que isto, talvez nem mesmo a

espécie humana tivesse chegado ao que é hoje.
(KROEBER *apud* LARAIA, 2001, p. 42-43)

Aranha e Martins (1993) também observam que a palavra cultura está carregada de muitos significados e que, no campo da antropologia, pode-se verificar que a cultura é o que dá sentido e significado a todo um sistema de normas e condutas para se viver em harmonia na sociedade. O ser humano modifica seu meio, transformando a natureza, adequando-a a seus propósitos e tornando possível sua sobrevivência e a dos seus, criando seus símbolos e dando sentido a eles, compartilhando e valorizando seus valores materiais e espirituais. Portanto, a cultura nos mostra essas variações de modos e maneiras de conviver da humanidade através do tempo. Aranha e Martins apresentam a concepção antropológica de cultura:

A palavra cultura também tem vários significados, tais como o de cultura da terra ou cultura de um homem letrado. Em antropologia, cultura significa tudo que o homem produz ao construir sua existência: as práticas, as teorias, as instituições, os valores materiais e espirituais. Se o contato que o homem tem com o mundo é intermediado pelo símbolo, a cultura é o conjunto de símbolos elaborados por um povo em determinado tempo e lugar. Dada a infinita possibilidade de simbolizar, as culturas dos povos são múltiplas e variadas. A cultura é, portanto, um processo de autoliberação progressiva do homem, o que o caracteriza como um ser de mutação, um ser que ultrapassa a própria experiência. (1993, p. 69)

A cultura está em transformação permanente, pois a sociedade e os seus sujeitos que a integram não param de se modificar. Sendo a cultura um experimento em constante movimento, é muito difícil se fazer uma definição fechada desse termo. Mais recentemente, Néstor García Canclini (2009) tenta definir o termo cultura apresentando os modos como ela é estudada. Canclini analisa diversos trabalhos antropológicos, sociológicos e estudos de comunicação, chegando ao conceito de interculturalidade, propondo um modo de entender a cultura e os sujeitos na contemporaneidade. A questão “cultura extraviadas nas suas definições” é vista por García Canclini ao observar que “até há poucas décadas, pretendia-se encontrar um paradigma científico que organizasse o saber da cultura, e mesmo quem reconheceria a

coexistência de múltiplos paradigmas aspirava a estabelecer algum que fosse o mais satisfatório ou de maior capacidade explicativa” (CANCLINI, 2009, p. 36). No entanto, a própria cultura é tão diversa que essa heterogeneidade de conceitos se reflete nos estudos científicos.

Clifford Geertz propõe o entendimento da cultura a partir da semiótica (2008). Afirma que o homem está envolvido numa imensa teia de significados que ele mesmo teceu, ao que se dá nome de cultura. Segundo o autor, é impossível esgotarem-se todos os elementos de uma cultura e analisá-la integralmente, pois ela é muito ampla. É preciso que o pesquisador seja também foco de investigação, porque o pesquisador não é neutro pode acabar indo para um lado e não para o outro, buscando aquilo que mais lhe interessa e aquilo que ele é capaz de analisar com base no que pesquisou. O antropólogo ou o estudioso da cultura tem como desafio “ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não como os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” (GEERTZ, 2008, p. 7).

Geertz observa, ainda, que não é possível de maneira nenhuma definir cultura em um ou dois parágrafos ou até mesmo uma obra. Cultura é algo que deve ser percebido e não definido. Para o entendimento de autores como Clifford Geertz, a cultura não pode ser definida como coisa, como propriedade ou algo que se pode apontar; a cultura é uma grande fábrica, um grande mecanismo de produção de significados que são compartilhados publicamente (2008). A cultura pode ser material ou imaterial, pode estar numa manifestação de teatro ou na rua. A cultura pode ser um gesto, pode estar muito mais ligada ao campo da linguagem e da forma como os homens nomeiam, significam e dão sentido às coisas do mundo com as quais os homens convivem. A cultura é muito menos algo que pode ser definido e localizado, como costumamos fazer, mas é tudo aquilo que é transmitido e recebido, portanto compartilhado na sociedade, compartilhado no espaço público. Essas características, para Geertz, são fundamentais e precisas para definir o que é cultura.

Certa vez, Clifford Geertz propôs uma definição do que é cultura, mais propriamente uma analogia. Na tentativa de fazer uma comparação com as situações mais contemporâneas, na tentativa de didatizar o que era cultura, ele chegou a afirmar que cultura seria um *software* de computador, desses que são colocados em máquinas assim que são montadas, como se as máquinas fossemos nós mesmos ao nascer. Ele sugere que *softwares* não são únicos, existem muitos e através deles são-nos transmitidas as maneiras de enxergar o mundo.

[...] a cultura que é mais bem vista não como complexos de padrões concretos de comportamento – costumes, usos, tradições, feixes de hábitos, com tem sido agora. Mas como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam programas). (GEERTZ, 2008, p. 32-33)

Isso abre precedente para se pensar a necessidade de relativizar a noção de cultura. Nós nunca podemos comparar as culturas, colocá-las em escalas evolutivas, achar que são estáticas, muito pelo contrário. Essas lições da antropologia simbólica de Geertz apontam sempre para a cultura como dinâmica, estando sempre em transformação. Ela sempre se redefine e precisa ser compartilhada publicamente pelas pessoas, pelos sujeitos que coexistem em um dado espaço social (GEERTZ, 2008).

No capítulo 4, intitulado “A religião como sistema de cultura”, Geertz aponta para a religião do ponto de vista antropológico e afirma que, em relação aos estudos acadêmicos, ela está estagnada e não houve grande evolução nos estudos realizados após a Segunda Guerra Mundial. Em sua análise da religião na dimensão da cultura, Geertz (2008) aponta para uma existência múltipla do termo cultura. Ele afirma que “um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolve seu conhecimento e suas atividades em relação a vida” (GEERTZ, 2008, p. 66). Nesse sentido, para o autor a religião ou símbolos religiosos estabelecem um papel fundamental no estilo de vida das pessoas e da forma como elas veem o mundo para si e na sociedade. Para Geertz, a religião ordena as ações humanas, pois ela oferece um conhecimento de mundo, uma visão que se julga importante para dar sentido à vida e às práticas humanas. Ela oferece modelos de comportamentos para os sujeitos de fé que acreditam profundamente na sua religião e no efeito de sua crença, mesmo quando a realidade mostra cenas completamente ao contrário de sua crença. Sendo esse assunto muito complexo, como o próprio Geertz declara, não nos aprofundaremos aqui, porém vale ressaltar como o autor coloca a religião e o cotidiano ligados em um sistema de símbolos, de uma forma efetiva através do ritual religioso e que exerce uma grande influência no sujeito que acredita e que tem fé em uma religião, fazendo

dela sua conduta, moral e estilo de vida, dentro de um padrão de comportamento compartilhado pelos seus iguais.

Na crença e na prática religiosa, o ethos de um grupo torna-se intelectualmente razoável porque demonstra representar um tipo de vida idealmente adaptado ao estado de coisas atual que a visão de mundo descreve, enquanto essa visão de mundo torna-se emocionalmente convincente por ser apresentada como uma imagem de um estado de coisas verdadeiro, especialmente bem-arrumado para acomodar tal tipo de vida. [...] De um lado, objetivam preferências morais e estéticas, retratando-as como condições de vida impostas, implícitas num mundo com uma estrutura particular, como simples senso comum dada a forma inalterável da realidade. De outro lado, apoiam essas crenças recebidas sobre o corpo do mundo invocando sentimentos morais e estéticos sentidos profundamente como provas experimentais da sua verdade. (GEERTZ, 2008, p. 67)

García Canclini também aponta para alguns saberes e contribuições na busca de chegar a uma definição de cultura: “o conjunto dos processos sociais de significações ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (2009, p. 41). Seguindo essa linha, a cultura organiza o modo de viver de cada povo e sua identidade.

No campo da sociologia, segundo Vannucchi (2008), a cultura simboliza tudo o que é aprendido e partilhado pelos indivíduos de determinado grupo e que lhe confere identidade. Vannucchi (2008) observa que, dentro de uma visão filosófica, a cultura vem como a forma como cada grupo social teve de resolver questões ligadas ao meio de sua sobrevivência. Nessa perspectiva, a cultura é criação. Nela, o sujeito recebe dos seus antepassados as informações, cria novas maneiras de solucionar os problemas e outros problemas que surgem, é um processo contínuo de humanização. Desse modo, compartilhar símbolos e significações é o que determina a cultura e a identidade de um grupo social.

De acordo com Roque Laraia (2001), foi com o desenvolvimento da comunicação oral e da possibilidade de fabricar seus próprios instrumentos que o ser humano pôde enfrentar as mais

diversas intempéries da natureza, passando esse conhecimento para seus descendentes, garantindo a sobrevivência e o desenvolvimento dos grupos afins. Então, a cultura se dá dentro de um determinado grupo a partir do aprendizado mútuo (LARAIA, 2001, p. 20). Da mesma forma, em uma busca de conceitos sobre cultura, podemos trazer também a definição de Ana Carla Fonseca Reis, na obra **Marketing Cultural e Financeiro da Cultura** (2003), que afirma que cultura é toda a produção material e imaterial de um determinado grupo social que o caracteriza e o identifica. Isso não se limita apenas às produções artísticas, mas também a toda forma de produção que envolve a indústria da cultura, tais como: livros, jornais, filmes, vídeos, músicas e, além disso, também produção de artesanato de representação local e gastronomia e outros tipos que têm influência da identidade deste ou daquele grupo social (REIS, 2003, p. 13).

A cultura, então, é composta por vários elementos, com os quais o sujeito interage na sociedade.

A cultura é constituída pelo conjunto de saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmitem em geração em geração, se reproduzindo em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Na sociedade humana arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas. (MORIN, 2001, p. 56)

Percebe-se, nas falas dos autores acima, que a cultura foi um fator relevante para a sobrevivência dos povos, mantendo cada um dos grupos com suas características de identidade que tentam manter seus significados a cada geração e a cada problemática que ocorre em torno do desenvolvimento humano. Esse processo é contínuo, sem dizer dos interesses políticos e econômicos que acabam moldando uma sociedade para subsidiar seus poderes.

2.1 DIVERSIDADE CULTURAL

Falar sobre diversidade, identidade e cultura é uma tarefa que requer bastante cuidado, pois é assunto que faz parte de um campo

teórico vasto. Vivemos em um mundo em que as diferenças são muitas e os encontros cada vez mais frequentes na medida em que, com a globalização, os espaços se tornam menores. É preciso urgentemente a tomada de consciência a respeito dessa realidade, para que se possa viver e lidar melhor com as diferenças solucionando as assimetrias. Se é no coletivo que realizamos as trocas, também é no coletivo que buscamos uma mudança de comportamento diante da diversidade. Aqui podemos trazer a escrita de Carlos Rodrigues Brandão:

A construção social da consciência realiza-se através do trabalho, que, por sua vez, resulta da possibilidade de comunicação entre as consciências, ao ser realizado coletivamente e ao ser coletivamente significado. (BRANDÃO, 1985, p. 23)

Segundo Nilma Gomes,

a diversidade cultural é na realidade uma construção social humana ao longo do desenvolvimento histórico cultural, por meio de processos adaptativos da humanidade ao meio social e no contexto das relações de poder. Nessa perspectiva, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferente a partir do nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, como sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos. (GOMES, 2007, p. 17)

Dessa forma percebe-se que a diversidade cultural está ligada aos elementos que diferenciam uma sociedade da outra e que se manifestam no dia a dia dos sujeitos que fazem parte de grupos com diferentes manifestações culturais (GOMES, 2007).

Ainda segundo Gomes (2003), as relações sociais vêm ao longo do tempo construindo um processo histórico de produção de diferentes valores culturais, formando uma gama de diversidade social onde são claras as relações de poder. Sendo assim, na medida em que um grupo se acha superior ao outro, descrevendo-se como superior aos outros grupos, discrimina e marginaliza o outro.

Ainda no viés das relações sociais, sabe-se que a diversidade está presente em toda e qualquer sociedade humana, e que essa diversidade acaba criando um ambiente em que ocorre a disputa de poder, seja na dimensão política ou na econômica. No contexto da diversidade social, o indivíduo tem oportunidade de desenvolver a sua

identidade diariamente, em um processo que demanda receber e gerar influências durante o convívio em sociedade.

Porém, nessa perspectiva, deve-se lembrar de que a cultura se manifesta por meio de vários fatores e com uma enorme complexidade, nesse caso fatores como a linguagem, a religião, as tradições, a música, a dança e modos de relacionamentos são alguns dos elementos que nos aproximam ou nos distanciam e que são denominados de cultura (GOMES, 2003).

Sobre diversidade cultural no nosso país, vemos que o Brasil, no transcurso de sua história, é marcado por uma formação cultural muito singular, onde ocorreram vários conflitos, apresentando-se como uma nação que possui diversos traços de diferentes culturas, devido aos imigrantes oriundos de vários países europeus que aqui chegaram no século XV, e que se estabeleceram por algumas regiões brasileiras, em especial na região Sul, contribuindo para diversidade cultural que temos hoje, e assim formando uma grande nação (FRANCISCO, 2019).

O Brasil foi um dos países que mais sofreu influência da miscigenação, uma vez que, além dos nativos que aqui habitavam, recebeu também os colonizadores europeus, os quais trouxeram os escravos e, posteriormente, imigrantes de diversos outros países. Esse contingente de pessoas possuía e trouxe consigo seus próprios costumes e estilo de vida, caracterizando nosso país como um bom exemplo de nação que apresenta uma vasta diversidade cultural. Por apresentar um enorme espaço territorial, cada região brasileira se caracteriza por uma específica predominância cultural, o que acaba por fazer com que determinadas características sejam mais comuns em um determinado espaço geográfico do que em outros.

Pontualmente, nesta pesquisa, foquei-me em encontrar conteúdo teórico pertinente à região Sul do nosso país, fortemente influenciada pela cultura dos imigrantes europeus, apresentando grande pluralidade cultural. É formada pelos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, e foi nesta região que desenvolvi a pesquisa e, portanto, esta região estabeleceu a especificidade da diversidade cultural que precisei abordar. Ao pesquisar sobre a região Sul, percebi que ela é marcada por eventos culturais fortemente ligados aos imigrantes europeus, mas também como outras regiões do país foi originalmente habitada por povos indígenas e, posteriormente, teve a chegada dos africanos, escravizados e usados como mão de obra forçada, e a vinda de colonizadores portugueses e espanhóis em grande número. Todos eles trouxeram importante contribuição para o desenvolvimento econômico da região, baseada na pequena propriedade rural de policultura.

Os moradores do Sul, em especial de Santa Catarina, possuem uma manifestação cultural rica em tradições introduzidas por alemães, italianos, portugueses e demais povos da Europa. A condição climática favoreceu o estabelecimento desses grupos por aqui, por isso a região possui influências arquitetônicas muito semelhante aos países europeus.

Além das tradições de família, esta região também produz eventos influenciados por tradições trazidas por seus colonizadores, das quais destaco como exemplos a Oktoberfest (alemã) e a Festa da Uva (italiana). Também integram a cultura do Sul: o fandango, de influência portuguesa, a festa de Nossa Senhora dos Navegantes, a congada, o boi-de-mamão, a dança de fitas e outros. E na culinária encontramos: churrasco, chimarrão, camarão, pirão de peixe, marreco assado, barreado (cozido de carne em uma panela de barro), vinho e outros.

Os gaúchos formam um povo rico em sua cultura. Grande parte dos seus aspectos culturais é oriunda dos imigrantes alemães que habitaram a região. Os italianos, espanhóis e portugueses também contribuíram para a riqueza cultural deste estado. Entre as principais características culturais do gaúcho, estão: a bombacha, o lenço, o poncho, e o chimarrão. A festa de Nossa Senhora dos Navegantes, de origem portuguesa.

Também no estado do Paraná encontram-se aspectos culturais dos imigrantes alemães, italianos, poloneses, ucranianos, holandeses e outros. As principais festas culturais do Paraná são: cavallhada, congada, dança ou fandango de São Gonçalo, festa da cerejeira, festa do Divino, coroação de Nossa Senhora, festa de São Benedito, entre outras.

Quando abordamos o tema cultura e identidades, estamos abordando também os relacionamentos sociais, as trocas entre os sujeitos. A diversidade cultural é um conceito importante, pois indica a junção de culturas diferentes vivendo em um mesmo espaço geográfico, respeitando as diferenças. O conceito da diferença e do respeito às diferenças deve ser sempre trabalhado a fim de que o mundo possa se tornar um lugar mais igualitário e seguro para todas as manifestações de identidade (ANDRADE, 2008).

Dentro do que busco nesta pesquisa, em que trato da diversidade cultural, outro ponto de vista a ser levado em consideração é a questão da pluralidade religiosa. A pesquisa de Fernanda Maria dos Santos de Andrade (2008) comenta que a raiz religiosa do Brasil é marcada por três eixos culturais: “o indígena habitante natural, o europeu, que chega com os portugueses aventureiro e conquistador e o africano, que barbaramente capturados sem suas terras e transportados

como escravos para trabalhar nas terras do cativoiro” (ANDRADE, 2008).

O fruto deste complexo sistema de encontro e desencontros formou a gênese da matriz religiosa brasileira, que desde suas origens históricas é caracterizada por uma postura híbrida e sincrética. (ANDRADE, 2008, p. 30)

Andrade (2008) observa que estamos em um cenário cultural contemporâneo que possibilita grandes combinações de elementos de diferentes segmentos da espiritualidade onde o sujeito procura por dar significados a sua existência. Enfatiza Novaes (2005) que esse sujeito procura por práticas religiosas cujo objetivo vai além da religiosidade em si, mas também em busca de recursos como os terapêuticos e medicinais. Além disso, o próprio sujeito, principalmente na juventude, vive uma busca espiritual, em que o meio em que se socializa contribui para esse movimento religioso, entre os quais Andrade cita: a influência dos meios de comunicação, a renda familiar, a escolaridade, a condição racial e a miséria. Nesse sentido, fazem um trânsito entre uma religião e outra, na busca de respostas para dar sentido às suas indagações (NOVAES, 2005 *apud* ANDRADE 2008).

As religiões que os jovens frequentam hoje, devem ser compreendidas a partir das convicções dos jovens. Muitos deles transitam ou navegam entre varias religiões ou grupos religiosos, buscando viver na espiritualidade “diferente” da religião tradicional de seus pais. Através deste trânsito religioso eles se identificam e reinterpretam símbolos e ritos, criando uma nova maneira sincrética de vivenciar a religião e sua espiritualidade. Procuram uma que mais lhes de respostas imediatas como afirma Luckmann, uma religião invisível, exilada na subjetividade flutuante de cada um, que tem como critérios de verdade aquilo que responde, mesmo que provisoriamente, às suas perguntas biográficas vividas no momento. (ANDRADE, 2008, p. 69)

2.2 CULTURA E EDUCAÇÃO

Pensando no papel da cultura na educação, é fundamental reconhecer sua importância para o sujeito que está em processo de desenvolvimento. A educação não é apenas uma forma de passar os conteúdos pré-determinados por um currículo em que o papel do professor é simplesmente transmiti-los no dia-dia na sala de aula, é muito mais que isso, é um trabalho permanente que envolve uma visão de educação direcionada para a vida integral do sujeito aprendente. Esse tipo de educação que envolve o sujeito por inteiro reconhece que a diversidade e a pluralidade são enormes, e o diálogo entre cultura e educação é uma necessidade constante para a construção do sujeito crítico e autônomo que se quer formar. É preciso que, em primeiro lugar, ele seja conhecido como indivíduo dentro da sociedade, para depois exercer plena participação dentro dela. Portanto, a cultura está ligada à educação nesse processo de transformar o sujeito ao longo da vida, uma educação que busque ser integral, que respeite e agregue a identidade do sujeito, fazendo com que o educando aprenda a preocupar-se não só consigo mesmo, mas com os outros que estão à sua volta e também com o ambiente em que vive e com o qual se relaciona. Precisamos pensar como a cultura atua na educação como uma forma fundamental de conhecimento, de identidade, de cidadania, na relação da escola com a família e com a comunidade de origem desse sujeito.

O Ministério da Educação, em sua Resolução n. 2 (BRASIL, 2012) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio na tentativa de promover uma educação reflexiva e que abra espaço para as diversas áreas importantes na construção do ser. Esse currículo escolar vem com a proposta de oferecer ao sujeito (educando) uma formação de caráter mais geral, significativa e que sirva de instrumento de proteção e respeito à diversidade, formação e cultura, sem se distanciar da educação básica nacional, mas que assegure ao estudante o direito de ser na plenitude da sua individualidade.

Art. 3º – As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade,

respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. (BRASIL, 2012)

Na mesma resolução, no Capítulo II, o referencial legal e conceitual chama atenção para as propostas das ações educativas construídas na história da sociedade, que são de fundamental importância para a construção das práticas de ensino e aprendizagem que estão ligadas às relações e às vivências do sujeito, seus valores, trazendo-os para a sala de aula na contribuição da formação do cidadão completo.

Art. 6º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas. (BRASIL, 2012)

A Resolução n. 4 (CNE/CEB, de 13 de julho de 2010) destaca a importância do olhar atento e sensível no que diz respeito à construção de um projeto político pedagógico e assegurar aos educandos uma formação ampla em sua totalidade, em que ele seja respeitado como sujeito de sua própria história.

Art. 44. O projeto político-pedagógico, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social devem contemplar:

III - o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura-professor-estudante e instituição escolar. (BRASIL, 2010)

É relevante compreender a cultura como fundamental à criação e ao desenvolvimento da identidade de um povo e, a partir de tal

compreensão, buscar maneiras de torná-la uma ferramenta de aprendizado e integração social. Não basta apenas preservar um bem cultural, é necessário discutir a importância desse processo e seu significado para cada sujeito inserido numa cultura já estabelecida e enraizada. Por isso há que se fazer rever alguns conceitos e significados, em conexão com o campo da educação, que é com a qual se constrói a cultura, para que o indivíduo se torne sujeito ativo da história de sua comunidade, valorizando a identidade local e as demais identidades. Essa é uma tarefa que requer bastante cuidado, conhecimento e respeito às diferenças.

Dentro do espaço escolar, devem-se promover as identidades e as diferenças, reconhecendo a dimensão coletiva e individual de cada sujeito. Muitas vezes o espaço escolar vê apenas as igualdades, os padrões repetidos, e enaltece apenas as classes homogêneas, deixando de lado as que são diferentes do padrão, e isso se revela sempre que o professor é perguntado: Como você lida com as diferenças na sala de aula? E a resposta é constantemente a mesma: “Aqui todos são tratados iguais, sem diferença”. Porém é óbvio que as diferenças existem e que normalmente essas diferenças são tratadas como um problema na escola, um desvio de conduta e de ajuste ao sistema.

Essa forma de encarar as diferenças não ocorre somente na escola, mais é na escola que os preconceitos diante da diversidade de identidades deveriam ser revistos e modificados, para que se possam contemplar também as diferenças e os desafios que elas trazem. No contexto escolar, o caminho mais fácil é o de julgar, muito antes de conhecer o sujeito, rotular, classificar e dar um veredito final, bem antes que esse sujeito consiga expressar sua condição, sua identidade, seus valores. Isso inferioriza, discrimina, poda, exclui o sujeito que entra na escola pequeno, cheio de vivências e valores anteriores, sonhos e expectativas. Isso é de fato desumano, pois o sujeito é apagado, deixado de lado, pois não vai “dar em nada mesmo”, ainda mais sabendo “de onde ele veio”, “é filho de ciclano”.

É importante que a escola aprofunde a questão da diversidade cultural e das diferenças identitárias em sala de aula, questão que está pulsando dentro das escolas, nas ruas, nas comunidades e nos movimentos sociais espalhados pelo mundo inteiro. E é dentro das escolas que se faz mais urgente essa mudança de olhar. Valorizar o que o sujeito tem para contribuir para a sociedade é mostrar para ele que só crescemos quando valorizamos e respeitamos as diferenças, e o quanto essas diferenças enriquecem uma sociedade. Porém, falar das diferenças não se resume apenas a dizer que eu prefiro azul e você prefere rosa, e

que fulano é de origem italiana e ciclano é afrodescendente, mas é falar também do que essas diferenças geraram na história da humanidade, o que elas produziram vêm produzido. Elas nos mostram, no decorrer da história, guerras e discursos de ódio, quando nos voltamos para os conflitos de ordem religiosa e predominância política e social que se arrastam até hoje e que vemos presente quando um jovem é agredido por suas escolhas sexuais, quando uma mulher é vítima de violência e abuso por ser do gênero feminino, quando um sujeito é agredido por sua raça sua cor, quando um professor rotula seu aluno de incapaz porque vem de uma comunidade pobre. Claro, temos de falar do que é pertinente e o que mais incomoda a sociedade moderna, formadora de massa e cultura, na busca de uma reflexão que seja efetiva nas mudanças.

Cultura é um território bem atual das lutas sociais por um destino melhor. É uma realidade e uma concepção que precisam ser apropriadas em favor do processo social e da liberdade, em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade. (SANTOS, 1994, p. 45)

No entanto, o sistema não reconhece as identidades marginalizadas, desfavorecidas, estas são apagadas, sufocadas e caladas.

Esse tipo de educação se torna massificada, não abre espaço para as diferenças, não implanta as mudanças necessárias para uma sociedade mais humanitária, mais receptiva à diversidade, mais justa e que sobretudo seja voltada para o processo de desenvolvimento de um sujeito integralmente humano. Hart (2009) observa que a escola que hoje temos formata o sujeito, classifica-o, coloca-o na linha da competição. Ou esse aluno se rende a esse formato para ter “êxito” em sua vida e ser um exímio competidor ou ele não se enquadra e será um fracassado. Segundo Hart, na visão de Nietzsche,

não faz sentido medir a educação pela aferição de sucesso ou falha, pois, no contexto integrado de educação, não existe a possibilidade de falhar. Todavia, pelo fato de a religião, a educação e a cultura serem dominadas e determinadas pelo Estado, criam-se seres formatados para competir entre si, ao serem classificados como ‘certos’ ou ‘errados’. A educação torna-se um processo de massa, ‘adotando-se o menor denominador comum como padrão, gerando apatia, mediocridade e

fragmentação'. Criação ou inovação são desestimuladas, uma vez que ameaçam a estrutura e o sistema existentes". (HART *apud* SPERANDIO; MENDONÇA, 2013, p. 255)

Vera Candau, em **Cultura(s) e educação** (2005), afirma que o nosso país foi construído sobre uma extensa base multicultural. Nessa construção, houve atrocidades, povos dizimados, escravizados e violentados. Acabamos quase que completamente com os povos nativos, para ocuparmos suas terras, pois eles não se sujeitaram à escravidão – e o processo violento de extermínio ainda não acabou. Por sua vez, os negros foram escravizados e usados para a construção da nova nação, na qual os europeus reinavam como os soberanos senhores da terra. Ainda hoje há representantes dessas etnias que continuam resistindo bravamente, apesar de serem marginalizadas e ainda excluídas da sociedade. Vera Candau defende que a escola (a educação) é base fundamental para que se supere o olhar discriminatório para com o outro. Os movimentos sociais das minorias gritam por mudanças, e assim pela primeira vez surge uma proposta do Ministério da Educação (MEC) para tentar atenuar esse currículo engessado, na esperança de dar voz aos silenciados. Esse documento se justifica assim:

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais.

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com as temáticas do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem do Brasil homogênea, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial”. (BRASIL, 1997, p. 22)

O texto de Candau apresenta uma visão bastante realista e preocupante. Coloca a problemática da diversidade cultural com urgência, pois está em todas as redes sociais, encampada por várias ONGs, nos movimentos sociais, nas escolas e no nosso cotidiano. A globalização excludente reforça a intolerância para com as culturas marginalizadas e excluídas. É nesse viés que é colocada como foco

principal a relação da “cultura(s) e educação na sociedade brasileira” (CANDAUI, 2005, p. 15). A globalização é um processo que vem de cima para baixo, de fora para dentro, e quer continuar a manter o padrão de representação capitalista. Enfim, se começarmos a observar nosso cotidiano, veremos o quanto de nossa essência cultural ainda temos e o quanto fomos reprogramados para atender às expectativas do mundo globalizado.

Entretanto, vem surgindo nos últimos tempos uma força contrária muito forte a esse sistema, que vem de baixo para cima, tentando ganhar seu espaço, respeito e dignidade. Vem mostrando sua raça, sua etnia, religião e quer tomar seu devido lugar na sociedade sem mascarar. São sujeitos desses movimentos que se assumem como minoria e que acreditam que são diferentes, valorizam sua identidade para no mínimo resistem à sociedade idealizada pela globalização.

Os *movimentos antiglobalização* são, frequentemente, o avesso simétrico daquelas fantasias. Diante da globalização neoliberal, a ideologia absoluta de um “outro mundo”: ecologistas, anticapitalistas, indígenas das mais variadas culturas, ou que proclamam de modos muitos distintos sua diversidade sexual, jovens excluídos dos mercados de trabalho junto com os desfavorecidos nos mercados de consumo, e muito mais, esquecem temporariamente suas diferenças ou acreditam que estas diferenças são precisamente o que pode uni-las para reviver utopias de alteridade total. Se bem que esta soma de minorias tenha acumulado forças a ponto perturbar reuniões e rituais dos globalizadores neoliberais, de Seattle até Cancún, mais do que resolver põe em evidência as dificuldades que persistem quando se quer articular as *diferenças, desigualdades*, procedimento de *inclusão-exclusão* e as formas atuais de *exploração*. (CANCLINI, 2009, p. 52-53)

Quando se fala em buscar os ditos “desiguais”, “diferentes”, Candau comenta que não se trata de acabar com as igualdades, mas buscar na igualdade as diferenças, indo contra as padronizações, as produções de sujeitos que reproduzem uma cultura a qual não se reconhece, para que esse sujeito seja aceito e tenha sua diferença reconhecida. Santos segue na mesma direção ao afirmar: “As pessoas e os grupos sociais têm direito a ser iguais quando a diferença os

inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. E acrescenta: “Este é, consabidamente, um imperativo muito difícil de se atingir e manter” (2005, p. 10).

Candau alerta para “não cairmos no relativismo absoluto, reduzindo-as a questão dos conhecimentos e valores veiculados pela educação formal a um determinado universo cultural” (CANDAU, 2005, p. 18). Nossa sociedade vem, ao longo da história, classificando e eliminando os que são considerados não enquadrados na sociedade “boa”, “cultura”, “civilizada”. Segundo esses parâmetros, o oposto, o diferente deve ser eliminado, marginalizado. Candau chama a atenção para o ambiente escolar, pois na educação essas diferenças também se fazem presentes, e muito do fracasso escolar se dá pela pouca atenção às diferenças. Isso ocorre no momento em que classificamos e julgamos o potencial do aluno por sua classe social, étnica, raça e suas questões emocionais presentes o tempo todo nos processos de ensino e aprendizagem. Comenta Candau:

No campo da educação, a tolerância pode nos instalar no pensamento débil, evitar que examinemos e tomemos posições em relação aos valores que dominam a cultura contemporânea, fazer-nos evitar polemizar, assumir a conciliação como valor último e evitar questionar a “ordem”, como comportamentos a serem cultivados. (CANDAU, 2005, p. 21)

A educação multicultural vem de certa forma buscar promover, juntamente com as políticas educacionais, o resgate desses valores culturais pela criação de uma escola que busca olhar o sujeito como um todo e que entende que as ações e suas práticas efetivas são para tornar esse sujeito um cidadão crítico e consciente de seu papel na sociedade, e que essas medidas devem ser vistas como práticas sociais de modo que a pluralidade cultural seja garantida (CANEN, 2000, p. 138).

2.2.1 Diversidade Cultural e Escola

O princípio educativo da diversidade cultural relaciona-se principalmente às questões raciais que têm provocado reflexão, pois é cada vez mais uma constante no ambiente escolar. Neste contexto, a cultura e o saber relacionam-se sempre com o momento sócio-histórico. E sob o ponto de vista do saber e da cultura, somos desafiados a

aprender com e na diferença, por intermédio do respeito e do reconhecimento das diferenças (BRANDÃO, 2002).

Usando como um ponto de partida no processo educativo a diversidade cultural, de acordo com Brandão (2002), pode haver aí uma estratégia pedagógica com práticas significativas para os aspectos culturais dos sujeitos envolvidos com diferentes culturas, nas quais esses sujeitos reconheçam as diferenças, as questões de desigualdades, e que os leve a refletir e rever suas próprias condutas a respeito da diversidade cultural, e assim fortalecer a educação para uma boa interação entre o estudante e o meio ambiente educacional ao qual este faz parte. Nesse sentido, o papel do professor é de fundamental importância, pois ele deverá ser consciente desse processo e procurar concretizar experiências que tenham significados para os estudantes e oportunize vivências sociais e culturais que os envolvam e que contribua positivamente na construção de sua identidade (BRANDÃO, 2002).

O autor ainda considera que educação é cultura, pois à medida que a aprendizagem de sistemas culturais ocorre, a cultura do educando está sendo ampliada. Ele nos alerta para a riqueza dessa pluralidade que nos conduz a refletir sobre a instituição escolar como fonte de cultura e educação. A escola tem a capacidade de proporcionar como legado aos seus frequentadores: instrução formal, formação pessoal, social e também o despertar da capacidade de compreender que a educação escolar é uma das modalidades que articulam os processos de propagação de uma cultura (BRANDÃO, 2002).

Na perspectiva da diversidade cultural como princípio educativo, os valores sociais e culturais estão engendrados no currículo escolar, e, portanto, o professor precisa conhecê-los, pois por meio da sua prática educativa ele transmite as várias contribuições sociais, econômicas e culturais desses valores e também produz aprendizagens (GOMES, 2007). Portanto, se levarmos em consideração a função formativa da escola, vemos que o que se ensina não se dá de forma neutra nem desvinculada de certas concepções sociais e políticas (FREIRE, 1979). Com isso, a aprendizagem cultural transmitida na escola nos conduz a muitas indagações sobre quais saberes sociais e culturais devem fazer parte do ensino, que possam de fato proporcionar o aprendizado da história e da cultura do nosso país, capaz de promover a superação das ações preconceituosas e discriminatórias na escola e por amplitude na nossa sociedade.

Sobre cultura na escola, Gomes (2007) esclarece que ela é aprendida, e não apenas uma herança de ordem individual ou de grupo, agregando valores para a formação do sujeito sempre que levamos o

aluno à reflexão sobre cidadania, construção da identidade, respeito à diferença e diversidade cultural. Para tanto, sabemos o quanto é urgente a elaboração e a implementação de instrumentos normativos legais vinculados à garantia do direito à educação e à diferença. Contudo, a efetivação das políticas públicas se dá no cotidiano da vida social, de forma abrangente e complexa, por intermédio de práticas pedagógicas voltadas para as relações culturais na escola, focando em currículos para a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 2004).

À luz do processo de socialização proporcionado no ambiente escolar, podemos refletir e problematizar sobre a sociedade plural e multicultural, abandonando o reducionismo até hoje percebido nas escolas que perpetuam o eurocentrismo cultural como princípio educativo e não respeitando a diversidade cultural como possibilidade de ampliação dos referenciais formativos de sujeitos críticos, desprovidos de preconceitos e conhecedores do respeito à diversidade, mas não negligenciando que cada pessoa traz e compartilha sua história particular e única construída por estruturas biológica, social e cultural (BRASIL, 2005).

No contexto em que há uma grande diversidade de culturas dentro do espaço escolar, o professor deve ter bem claro essa condição e traçar estratégias pedagógicas, que promovam atividades para que os estudantes sejam sensibilizados e sintam-se oportunizados com as mesmas condições e oportunidades, ainda que dentro das suas diferenças. Ter consciência também que toda essa diversidade dos sujeitos inseridos no ambiente escolar será de grande valia para as trocas de experiências entre todos os sujeitos do grupo, colaborando para seu desenvolvimento também enquanto professor e ser social em constante formação, como destaca Perrenoud (2000). Para o professor, propor ações pedagógicas que envolvam efetivamente todos do grupo é um grande desafio, e para que isso aconteça ele terá de conhecer a realidade dos sujeitos, respeitando a sua cultura e o meio social em que vivem.

Sobre a questão da cultura no ambiente escolar, encontramos amparo no “Art. 210 da Constituição Federal, que expressa que são fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988 *apud* BNCC, 2018, p. 10). E também temos a Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, onde estão complementados temas sobre a cultura e a diversidade dos sujeitos no âmbito da escola, assegurando a todo território brasileiro o respeito e valorização das diversidades no

ambiente escolar, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (BRASIL, 1997, p. 16).

No ano de 1998 são elaborados pelo Ministério da Educação os PCN (Parâmetros Nacionais Curriculares), que trazem como um de seus temas transversais a pluralidade cultural, e nesse sentido o documento busca trazer conhecimento de valorização e respeito a toda diversidade da sociedade brasileira, pontua questões de relacionamento e a ampla diversidade inserida na sala de aula, indicando a importância do respeitando as individualidades e identidades de cada um. E afirma também que se faz necessário através do conhecimento ofertar elementos de transformação, sem discriminar e, sim, promover atitudes de tolerância e harmonia entre todos (BRASIL, 1998).

Ainda segundo os PCN, a escola é o lugar ideal para trabalhar a diversidade cultural, pois esse espaço compreende as trocas de relações e socializações, que permite ao sujeito varias experiências. E que cabe à escola intervir a qualquer momento em que enfrentar em seu cotidiano algum tipo de discriminação, além de ser de responsabilidade da escola também promover conhecimentos significativos como valores, tolerância e respeito para crescimento integral do sujeito. O documento designa o professor para a tarefa de adequar sua prática pedagógica para transformar o espaço escolar em um meio saudável e apropriado, valorizando e acolhendo as diversas identidades, para que ocorra uma harmonia no ambiente escolar, e que todos desfrutem de liberdade para expressar sua cultura e assim haver uma participação cultural de todos os envolvidos no processo de escolarização (BRASIL, 1998).

Sendo assim, há que se trazer para a sala de aula e para o espaço escolar a vivência e as experiências dos alunos, que não devem ser vistos como uma folha em branco para ser preenchida, mas como trazendo consigo uma gama de marcas próprias, como o lugar onde moram, zona rural, urbana (centro, bairros, vilas), sabendo que suas realidades são bem distintas umas das outras. Cabe ao professor perceber as diferenças e valorizá-las, trazendo para o mundo escolar a diversidade cultural que serve como riqueza da humanidade (GADOTTI, 1992).

Nesta concepção, o pluralismo significa, sobretudo, diálogo com todas as culturas produzidas pelos grupos sociais que fazem parte da história. Pode ser compreendida através da historia da sociedade, que é formada por sujeitos que se desenvolvem ao mesmo tempo em que e constroem novas relações com o meio em que vivem, trazendo suas heranças culturais e socializando com os demais. Nesse sentido, a escola

tem o papel de agregar a todos, trabalhar as diferenças e jamais excluir por conta de sua identidade única (GOMES, 2003).

Cabe ao professor problematizar a realidade, apontando as questões das relações e das situações surgidas em sala de aula, mostrando aos alunos a existência de grupos e movimentos que colocam em prática um tipo de poder, por meio da imposição de um determinado padrão de homem, de política, de religião, de arte, de cultura e de educação, não respeitando as individualidades e a democracia em nome da manutenção no poder (GOMES, 2003).

Levando em consideração as considerações anteriores, percebo a íntima relação entre a diversidade cultural e a prática docente, relação que constitui um aspecto relevante na formação de uma escola que pretende ser democrática e capaz de conciliar relações de conflitos, tensões e resistências as mudanças de paradigmas entre seus sujeitos. E não esquecendo que o direcionamento dos PCN indica que a escola é um ambiente social e cultural, e que tem a responsabilidade de, pelo processo de ensino e aprendizagem, ter um posicionamento claro a respeito da questão da diversidade e do respeito às diferenças, trabalhar essas questões com os alunos que se mostram intolerantes e que fazem distinção entre os sujeitos que convivem na escola (BRASIL, 1998).

A escola precisa conhecer quem são seus sujeitos, para organizar sua prática para que venha a levar o aluno a refletir sobre o meio social e cultural em que se encontra. Assim o professor poderá valorizar seus alunos em suas particularidades culturais, moldando o ensino e a aprendizagem para ser capaz de contribuir para que o aluno adquira conhecimentos que possam ajudá-lo entender a diversidade da sua própria vida. Então, faz sentido e é necessário estabelecer a relação entre o conhecimento vivenciado pelo aluno e o conhecimento transmitido em sala de aula, para que não se desarticule o conhecimento escolar da vida dos alunos. Para tanto, o professor tem de articular o conteúdo e a metodologia, direcionando-os para serem capazes de despertar nos alunos modificadas formas de pensar e agir na sociedade.

São vários os fatores que compõem a cultura dos sujeitos de uma sociedade, e é relevante que se respeite a diversidade cultural entre esses sujeitos, que fazem parte de uma sociedade. Esses sujeitos, ao produzirem qualquer artefato para sua sobrevivência, já estão produzindo cultura, e se socializam suas produções e utilizam as de outro sujeito, compartilham também a experiência da diversidade cultural. É por isso que se faz necessário também a troca de respeito para vivermos em uma mesma sociedade. Respeitar as tradições, gastronomia, tipos de composição familiar, política, religião e muitos

outros elementos que compõem as características de um grupo em um espaço, é fundamental para a boa convivência.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) traz em seu documento declarações em que reconhece as diversidades como “pluralismo cultural” (UNESCO, 2002).

Artigo 2º – Da diversidade cultural ao pluralismo cultural

Nas nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir a interação harmoniosa e a vontade de viver em conjunto de pessoas e grupos com identidades culturais plurais, variadas e dinâmicas. As políticas que favorecem a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta forma, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que nutrem a vida pública. (UNESCO, 2002, p. 3)

A escola poderia, no sentido acima citado, promover dentro do espaço de aprendizagem o debate sobre temas relevantes à diversidade cultural, tornando esse tema mais próximo do aluno, procurando atender a todos os que nela estão, sem nenhuma distinção de classe, cor e crença, por exemplo. Porém, percebemos que escola, no seu percurso histórico, tem muita dificuldade de trabalhar e lidar com a diversidade, fazendo disso um problema, o que poderia ser um processo de aprendizagem riquíssimo e de crescimento tanto para o aluno quanto para o professor, favorecendo a formação da consciência crítica do sujeito e a vivência social mais harmônica.

Para viver essas transformações no ensino-aprendizagem, faz-se necessário, de acordo com Silva (2001), uma mudança que envolva as políticas educacionais que busquem o movimento democrático na escola, por meio de mudanças que foquem principalmente no currículo escolar, pois esse é responsável por reger e direcionar o dia a dia da

escola. No sentido de promover o ensino democrático, salientamos o que afirma Apple (*apud* SILVA, 2001):

o currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimento. (SILVA, 2001, p. 46)

Nesse mesmo sentido, Silva destaca que Giroux

[...] vê a pedagogia e o currículo através da noção de “política cultural”. E que o currículo envolve a construção de significados e valores culturais. Portanto o currículo não está simplesmente ligado com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é na verdade um local onde ativamente, se produzem e se criam significados sociais. (GIROUX *apud* SILVA, 2001, p. 55)

A abordagem de currículo e cultura que se busca, vem com um novo olhar para escola, e uma nova política educacional que seja efetiva, proporcionado, na unidade escolar, meios para que novos hábitos educacionais venham à tona, na tentativa de superar os hábitos antigos, procurando renovar a escola, como vemos em Fazenda, que afirma que:

A superação das barreiras entre as disciplinas consegue-se no momento em que instituições abandonem seus hábitos cristalizados e portam em busca de novos objetivos e no momento em que as ciências compreendam a limitação das barreiras de seus aportes. Mas difícil que esta, é a eliminação das barreiras entre as pessoas, produto de preconceitos, falta de formação adequada e comodismo. Essa tarefa demandará a superação de obstáculos psicossociológicos, culturais e materiais. (FAZENDA, 1996, p. 57).

2.3 IDENTIDADE JUVENIL

A identidade cultural é o que caracteriza o sujeito na sua individualidade dentro de uma sociedade, é o que torna uma pessoa diferente, com uma visão particular do mundo que o rodeia, compartilhando com outros indivíduos da mesma cultura e contexto social. Nesse, olha-se para o sujeito como ser único e ao mesmo tempo pertencente a um grupo social (SANTOS, 2014).

“Na verdade, não existe uma só juventude, mas sim diferentes juventudes” (FERNANDES, 2001; BOURDIEU, 2003; SANTOS, 2014 apud Doutor, 2016, p. 161). “A formação da identidade cultural não pode ser definida apenas pelos fatores biológicos, mas também sociológicos e psicológicos, como uma realidade socialmente construída, a partir das condições culturais, sociais, econômicas e políticas” (DOUTOR, 2016, p. 161).

A juventude atual passa por transformações rápidas e constantes, vive em meios sociais que provocam mudanças que ocorrem no meio social mais amplo e individual, que fazem os “planos das instâncias de produção e difusão de significados (a cultura) afetarem profundamente os processos de construção das subjetividades” (FANINE, 2000, p. 2).

Os adolescentes e jovens chegam à escola com suas identidades próprias, trazem uma bagagem cultural peculiar do seu tempo, e isso muitas vezes vai de encontro à cultura escolar e em especial ao currículo que é desenvolvido na escola, fazendo que esse aluno sinta um desajuste e não consiga perceber significado relevante para seu desenvolvimento de ensino e aprendizagem (FANINE, 2000, p. 2-3).

Doutor considera que não devemos ver a juventude como um simples estágio passageiro.

Não pode ser considerada apenas uma condição biológica, mas que deriva de múltiplas origens, as quais interferem na construção e apresentação do que denominamos de diversidade, que por sua vez resulta de uma teia de relações que se estabelecem em torno do jovem, conferindo-lhes capacidades de percepção de significados perante o mundo e assim embasa sua inserção na sociedade. (DOUTOR, 2016, p. 163)

Apesar de esses indivíduos pertencerem à mesma faixa etária, eles não seguem necessariamente no mesmo ritmo de desenvolvimento intelectual e social. Isso se reflete no campo da educação, onde nem todos os alunos da mesma classe de estudo vivem a mesma formação durante o processo, nem tampouco saem com os mesmos conhecimentos, pois cada um vivencia uma experiência única no mesmo grupo de formação. Em situações praticamente idênticas, cada indivíduo irá ter uma experiência diferente, pois cada sujeito irá interpretar essas experiências segundo sua bagagem cultural, intelectual, sócia econômica e política (RIBEIRO, 2004).

Partindo das práticas culturais voltadas as individualidades e identidades, destacamos o lazer, que democratizou o conceito de prática cultural, onde segundo o sociólogo francês Joffre Dumazedie:

[...] lazer é como um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda para desenvolver sua formação desinteressada, sua participação social voluntária.

[...]

Os jovens diferenciam-se nos lazeres e por conseguinte, as diferentes vivências de lazer na juventude encontram-se ligadas às trajetórias de cada família. (DUMAZEDIER, 2000, p. 34)

Nesse sentido, o lazer, para o público jovem, vem com os reflexos do seu meio familiar, que possibilita reconhecer os valores culturais, sociais e econômicos que esse sujeito dispõe e partilha com os demais (PINHEIRO, 2000).

Atualmente, o lazer é um fenômeno que se tem vindo a expandir e que abrange, simultaneamente, uma multiplicidade de práticas culturais. Nas sociedades modernas, os tempos livres constituem uma dimensão importante na vida das crianças, dos jovens e adultos. São, por isso, entendidos como um “direito de todos”, valorizando-se o lazer. (DOUTOR, 2016, p. 171)

Não podemos falar de identidade juvenil sem mencionar o grau de importância que a família tem na participação efetiva na construção

de identidade deste sujeito. Segundo Carlos Alberto Ramos Dias, em sua tese denominada: **A família na formação da identidade: orientações de futuro** (2012), “o indivíduo parte de uma realidade por excelência que é a família, e esta garante uma forte capacidade de arbitragem nos percursos de orientação dos seus membros (Detry & Cardoso, 1996; Frome & Eccles, 1998)” (p. 2). É dentro da família que o indivíduo em desenvolvimento tem ou deveria ter suas necessidades de integridade moral e físicas garantidas, pois é nessa instituição que a criança e o jovem vivem as primeiras experiências de vivências e de afeto, as quais serão base para formar seus valores, o que repercutirá no seu desenvolvimento para o futuro e para o convívio social mais amplo (Alarcão & Gaspar, 2007 *apud* DIAS, 2012, p. 10).

A família, nesse sentido, tem um papel essencial para o indivíduo nessa fase da vida. Ela tem de ser um ambiente que acolhe e protege, mas também que prepara o sujeito para o futuro (DIAS, 2012). Dias destaca em sua tese que:

Os adolescentes precisam de um ambiente familiar estável e sólido, que lhes garanta estímulo e apoio, nesta fase tão peculiar de desejo de explorar e comprometer [] (Cury, 2008; Marcia, 2002).

Os valores e as crenças parentais desempenham um papel fulcral na socialização dos filhos. Os adolescentes relacionam-se com os outros, assim como com os valores, tradição, costumes, crenças e expectativas que vivem no seu contexto familiar. [] A família, enquanto contexto afetivo, é transmissora de competências de índole social que garantem a convivência relacional de um modo integrado e equilibrado (Silva, 2004). (DIAS, 2012, p. 12)

Sabendo da importância da família para na construção do sujeito para a vida em sociedade, não podemos deixar de falar um pouco da instituição chamada família, que, ao longo da história, vem passando por grandes transformações. Noronha e Parron, no artigo “A evolução do conceito de Família”, colocam que a evolução desse conceito passa pelos fatores desde patrimonial, patriarcal, econômicos e reprodutivos e chegam até as análises de conceitos a partir de vínculos afetivos. Os

autores destacam que, para a ideia de origem, a família só se constituía através do matrimônio de um homem e uma mulher, e conforme foram surgindo com passar dos tempos novos tipos de agrupamento foram se formando e se identificando como família. Diferentes grupos foram tomando seu espaço dentro da sociedade e reivindicando seus direitos de família. Assim, hoje temos os mais diversos tipos de composição familiar: mãe solteira, divorciada, pai solteiro, divorciado, casal homossexual, filhos adotivos, famílias que agregam com outras famílias, etc. Enfim são várias configurações, e cada uma delas tem seus direitos e deveres garantidos. Porém, o que é mais importante é que sejam reconhecidos e valorizados a partir dos laços afetivos.

O pensamento centralizado de que apenas o casamento deveria ser reconhecido, por efetivamente caracterizar uma entidade familiar, foi ultrapassado posto que junto às constantes modificações sociais, alargaram-se costumes e conceitos. Essa exclusividade foi sendo afastada à medida que novos núcleos familiares começaram a surgir e foram sendo constitucionalmente reconhecidos (art.226, §§ 3º e 4º, Constituição Federal). (NORONHA; PARRO, 2012, p. 11)

Enxergar os diferentes tipos de família é olhar para a transformação da sociedade e seus vários tipos de organização que já têm seus espaços bem definidos. Essa transformação na família é consequência da transformação da sociedade, que vive processos cada vez mais rápidos de mudança. Não podemos fechar os olhos para esses movimentos e reconhecer todas as formas de família como legítimas da nossa sociedade.

Outro elemento em destaque e que não podemos esquecer quando se discute identidade juvenil é o elemento música, que está presente na sociedade desde os tempos da pré-história e que tem uma influência extraordinária nos seres vivos. Ela representa uma linguagem universal, mas que ao mesmo tempo pode representar um lugar, uma época.

Pensando na contemporaneidade, é fácil percebermos como a música é parte integrante de

nossas vidas, o que se intensificou ainda mais com o desenvolvimento tecnológico e das mais diversas formas de mídia/meios de comunicação. Ela representa uma linguagem local e global, na medida em que se difunde pela sociedade, valendo-se de sua capacidade de traduzir os sentimentos, atitudes e valores. (OLIVEIRA, 2012, p. 1)

Para Maheirie, a música está fortemente relacionada com o mundo jovem e tem sua importância na construção da identidade cultural do indivíduo.

[...] é muito interessante de se pensar na influência da música e na construção de identidades, já que para além de significar o mundo, a música pode ajudar o sujeito a significar a si mesmo. (MAHEIRIE, 2003, p. 148)

Nesse sentido, Dias (2012) argumenta que a música tem a capacidade de influenciar o sujeito, sendo capaz de despertar diversos sentidos e sentimentos que podem modificar a maneira como esse indivíduo enxerga o mundo, dando novos sentidos e significados para sua formação cultural.

Apesar de tal pressuposto, Pimentel, Gouveia e Pessoa (2007) nos advertem:

[...] que embora a música tenha um efeito sobre o comportamento das pessoas, parece evidente que os estilos têm efeitos variados.

[...] que há esta influência da música nos indivíduos, porém que o estilo ou preferência musical, são muitos distintos nesta faixa etária, não existe um estudo científico que aponte um estilo próprio para os adolescentes. (PIMENTEL; GOUVEIA; PESSOA *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 4)

Segundo o sociólogo José Machado Pais, citado por Pimentel, Gouveia e Pessoa (2007), o sujeito que assimila uma determinada cultura musical traz para si as atitudes desse estilo, que vão além do gosto musical. Nesse contexto, Oliveira (2012) destaca que “a música, o vestuário, a aparência ou a linguagem são elementos simbólicos” que

procuram dar uma identidade aos grupos ao qual fazem parte, e que esses elementos os fortalecem como grupo, mantendo-os unidos e os diferenciando dos demais grupos. Nesse sentido, a música é um “signo juvenil geracional” e um elemento universal aos grupos de jovens, sabendo que cada grupo de jovem irá se identificar com um determinado estilo, fazendo dele uma propriedade grupal e diferenciando dos grupos com diferentes estilos musicais, este é um importante processo de se adaptar em grupos, e de formação de identidade do sujeito (OLIVEIRA, 2012, p. 5).

Para Álvaro M.P. Alves e Gilberto Gnoato (2003), a brincadeira possui uma função que vai além do prazer da diversão, ela coloca a criança em situações em que vai aprendendo a conhecer e a lidar com os símbolos e significados culturais do grupo ao qual pertence, sendo essa brincadeira do tipo livre ou com suas regras. E para Brougère (1995):

“[...] elas se fundem, o valor simbólico é a função”. Ele ainda diz que a “brincadeira só existe na liberdade que a criança tem de iniciativa”. Essas crianças, quando brincam sozinhas ou em grupo, estão interagindo e dando significados o tempo todo com os signos da cultura a qual pertencem. (BROUGÈRE, 1995, p. 18)

Para Brougère (1997 *apud* ALVES; GNOAT, 2003), as brincadeiras de faz de conta, que imitam as realidades dos adultos, e as influências do meio em que a criança pertence, vão lhe dar elementos para o seu desenvolvimento social e ideológico.

Neste sentido é que ocorre a bidirecionalidade da transmissão cultural, pois a atividade de brincar da criança é estruturada conforme os sistemas de significado cultural do grupo a que ela pertence. Mas, ao mesmo tempo, esta atividade é reorganizada no próprio ato de brincar da criança, de acordo com o sentido particular por ela atribuído às suas ações, em interação com seus pares ou com os membros mais competentes de sua cultura. (ALVES; GNOATO, 2003, p. 112)

Segundo Alves e Gnoat (2003), a criança assimila os significados produzidos pela interação do ato de brincar, e nessas brincadeiras ela pode dar um novo significado, no sentido de que essas crianças possuem características próprias e têm experiências

diferenciadas das mesmas brincadeiras que lhe são proporcionadas, com isso reproduzem diferentes significados diante das mesmas atividades de brincar. O jogo e a atividade de brincar fazem parte do processo de desenvolvimento do sujeito, possuem uma relação próxima com duas facetas, como citam os autores:

Mas a brincadeira tem duas facetas adicionais, uma dirigida para o passado e outra para o futuro (...) a brincadeira permite que a criança resolva de forma simbólica problemas não resolvidos do passado e enfrente direta ou simbolicamente questões do presente. (BETTELHEIM, 1988, p. 144-145 *apud* ALVES; GNOAT, 2003, p. 112)

“A assimilação da cultura, mediada pela brincadeira, possui uma função subjetiva, a qual a criança resgata, organiza e constitui sua subjetividade (Araújo e Cols, 1998). Essa função da brincadeira corresponde ao que Valsiner (1988) denomina “entidade pessoal” da cultura” (ALVES; GNOAT, 2003, p. 112). “Para Betelheim (1988), a grande contribuição da brincadeira na sua relação com a cultura é “a capacidade da criança de aprender a não desistir aos primeiros sinais de fracasso, e sim, tentar e tentar novamente” (BETTELHEIM *apud* ALVES; GNOAT, 2003, p. 113). “Ou seja, Bettelheim vê, na perseverança e no esforço tenaz, possibilidades de aprendizado cultural”.

A atividade de brincar é um ato de relação social, pois ela promove a relação entre os sujeitos. Porém, essa atividade também pode ser individual; os dois processos levam ao desenvolvimento da formação de identidade cultural do sujeito. Sendo assim, as brincadeiras de infância fazem parte da fase de aprendizado, experiências e trocas de suma importância, e que ficarão gravadas na memória do sujeito (ALVES; GNOAT, 2003).

A perda da experiência, da possibilidade da reflexão, da memória como suporte da identidade, do enraizamento cultural e da participação no coletivo, o desaparecimento de todos esses elementos, resultado da modernização, significou o advento do indivíduo desmemoriado, sem vínculo com a tradição, que vive os sobressaltos e choques da vida cotidiana sem a possibilidade de reflexão. (ALVES; GNOAT, 2003, p. 117)

Nesse processo de formação de identidade juvenil, as roupas, o estilo de cabelo, o tipo de sapato, tênis, os eletrônicos têm um papel primordial para essa juventude. Isso tudo se refere à moda juvenil. Para ele a moda tem seu papel de suma importância, ela dá a imagem que o sujeito quer que seja visto e compreendido. Em uma abordagem da psicologia sócio-histórica, Tostes e Sanches (2016), no artigo “O consumo de moda e a construção de identidade do adolescente”, destacam que a moda é um processo, que está em constante movimento, e é o sujeito que mantém essa relação direta de troca com os movimentos da moda através do consumo. O jovem acaba sendo alvo de influência da moda e também sendo influenciado por ela. É um processo de constante transformação, tanto para o sujeito jovem como para o universo da moda, e com isso criam-se estilos e modas que podem ser passageiras ou o indivíduo jovem pode acabar internalizando o conceito da moda e levar para sua vida futura.

Nesse contexto, vemos que a moda também tem importância na formação da personalidade na construção de identidade. De acordo com Embacher (1999) *apud* Tostes e Sanches, “ao construir seu próprio estilo, o indivíduo torna-se representante de si mesmo e cria uma identidade que articula suas igualdades e diferenças em relação ao contexto onde está inserido ao longo de sua história” (2016, p. 2).

Esses jovens encontram-se em uma variedade de estilos e de grupos bem diversificados (BENEDETTI; NICOLETTI, 2010 *apud* TOSTES; SANCHES, 2016). Eles podem seguir as mais variadas formas da moda de vestuário, porém o que realmente eles almejam é se identificar com algo que lhes traga a sensação de pertencimento a um grupo, de uma identidade. Com isso os jovens acabam se entregando ao mundo da moda e do consumo desenfreado: “Eles querem usar o que surge de novo, desejam roupas de marca e consomem artigos de moda várias vezes ao ano. Já outros preferem uma moda personalizada, gostam de customizar a própria roupa” (TOSTES; SANCHES, 2016, p. 92).

É evidente na realidade atual, que o consumo de moda dos adolescentes sofre forte influência da mídia, da cultura pop e dos grupos em que eles se inserem (PEREIRA, 2010). Mas esse consumo também é pautado pela necessidade dos jovens de buscar o novo, na tentativa de estabelecer uma identidade própria através dos produtos consumidos (BAUDRILLARD, 2010). (TOSTES; SANCHES, 2016, p. 92)

3 O CURRÍCULO ESCOLAR COMO ESPAÇO DE MANIFESTAÇÃO DA CULTURA

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012, “o currículo é definido como a seleção dos conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes em um determinado contexto histórico, e formação humana que se deseja” (BRASIL, 2012, p. 37). Ele é o detentor da dinâmica do trabalho pedagógico, tendo como referência a cultura escolar e as práticas curriculares de um contexto sócio-histórico-cultural.

Nessa perspectiva, o currículo também é visto como objeto de conhecimento, pois é resultado de uma produção que objetiva organizar o ensino, com a intenção de manter ou transformar o modo dos indivíduos se relacionarem em sociedade.

A origem da palavra currículo vem do latim – *curriculum* – e se relaciona com o verbo *currere*, que se refere a um percurso, um caminho a ser seguido. Na educação, em que a prioridade é a aprendizagem dos alunos, essa palavra está ligada com a trajetória ou plano para aprendizagem. Com isso, a maior preocupação com a elaboração desse plano é que ele atente às necessidades sociais, bem como à função básica do processo de ensino e aprendizagem, neste caso políticos, econômicos, sociais, culturais e dos meios relacionados ao ambiente escolar. Para Feldmann (2005), a construção do currículo se caracteriza como uma ação social do conhecimento em um determinado contexto histórico mediado entre professor e aluno, o que engloba conteúdos práticos, métodos pedagógicos, critérios de avaliação, objetivos, planejamentos e ações pedagógicas, incluindo também as relações e as aprendizagens sócias, não somente se atendo à instrução formal.

A partir da Lei nº 9.394/96, o currículo não compreende tão somente um conjunto de disciplinas e conteúdos e matérias, mas também abrange um processo que envolve e desenvolve o sujeito em ações escolares englobando suas determinações sociais e históricas. Apple (2000) alerta que o currículo nunca é inocente, neutro ou desassociado do contexto social; ele sempre virá com questões de caráter de natureza cultural, ideológica e de poder. A LDB, em seu 9º - título IV, rege as diretrizes que determinam os currículos e os conteúdos, para assegurar a formação básica comum em todo território do Brasil e, a partir dessas diretrizes, formular documentos que os orientam, tais como as Diretrizes Nacionais Curriculares (DNC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Propostas Curriculares do Estado e suas contribuições. Esses agentes são determinantes para a

concretização das ações previstas no currículo, e o professor é uma ferramenta primordial, pois é ele que vai determinar se essas ações serão efetivas na sua prática profissional e de que maneiras elas serão trabalhadas com os sujeitos educandos.

O currículo é constituído de saberes pré-estabelecidos mediante um processo de conhecimentos histórico que determina um padrão e tipo de humanidade, que influencia toda a sociedade e que reproduz intenções e determinações de poder. É com esse currículo que a escola valoriza, descarta ou discrimina algum tipo de conhecimento que não vem ao encontro das políticas que estão no poder (FELDMANN, 2005). Carmen Teresa Gabriel questiona o conhecimento produzido pela escola, principalmente os pautados no currículo escolar. Fala sobre as relações de poder e cultura e seus conflitos no ambiente escolar. Dessa maneira ela nos leva a refletir a respeito da legitimidade e da classificação de conhecimentos organizados no currículo escolar e a que grupo de poder ele satisfaz. Para ela, então, é preciso que reconheçamos todo os processos e mecanismos que envolvem os conhecimentos organizados no currículo para poder “defender todas as diferenças e combater as desigualdades” (GABRIEL *apud* CANDAU, 2008, p. 213).

Os conteúdos, a finalidade e a organização da aprendizagem são os principais e mais significantes componentes em todo o processo de ensino e aprendizagem. O professor é o sujeito que vai ser o mediador, o desafiador e o motivador do processo, levando significados às ações do estudante, respeitando um determinado currículo.

Luiz Roberto Alves, em sua **Síntese das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica** (2010), argumenta que o currículo não pode ser imposto e distribuído, sem o cuidado para com as realidades que temos em nosso território. O autor defende a produção e a transmissão de significados, com a intenção de criar e reproduzir identidades nos sujeitos que educam e são educados. Alves salienta as leis que se preocupam com essas instâncias de aproximação da escola com o currículo, considerando a nossa vasta diversidade cultural. Temos, em lugares até próximos, práticas escolares urbana, rural, ribeirinha, quilombola, indígena, socioeducativas e espaços em prisões. A Base Nacional Comum vem, junto com MEC, e com conselhos nacionais, estaduais e municipais, dar o suporte necessário para a plena articulação entre escola e currículo. “A dimensão diversificada é construída pelo diálogo entre a escola e seu espaço social, político, ambiental e cultural. Feito isso, temos o currículo de

estudos e experiências, sempre avaliado para se enriquecer e se aperfeiçoar” (ALVES, 2010, p. 7).

A educação compõe a cultura da vida. A comunidade escolar cria e dissemina cultura, especialmente suas dimensões de estudo, pesquisa, debate, observação, prática ecológica, leitura, escrita, desenvolvimento de raciocínio, ética e valores sócio-políticos. Por isso, o trabalho escolar é comunitário, cidadão e se amplia no crescimento dos educandos e no desenvolvimento do currículo experimentado nas etapas e modalidades da vida escolar. Por isso, também, a comunidade escolar tem responsabilidade direta na construção, implementação e avaliação do currículo de estudos e experiências de educação e ensino. (ALVES, 2010, p. 7)

Traçar metas e ações que somem para o desenvolvimento dos alunos, como sujeitos do processo, torna-se difícil, se não houver conhecimento de quem é esse aluno e o que ele espera da escola. O currículo escolar não pode partir de interesses políticos, aplicando nele esta ou aquela linha teórica que mais agrada a determinado grupo social. É bastante complexa a escolha do tipo de conhecimento que vai estar contemplado no currículo, pois sempre vai haver equívocos e discordância, até porque é preciso considerar qual o real interesse nessas escolhas, quem vai realmente ser beneficiado com elas. O currículo deve servir para contemplar a todos os alunos como grupo social e na sua individualidade, para que ele se sinta parte de um todo, para que sejam valorizadas suas crenças, sua etnia, classe social, sua sexualidade, gênero etc. Portanto, são necessárias ações educativas que promovam não só o conhecimento científico, mas também a reflexão sobre a participação do aluno na sociedade, qual o seu papel nela e como melhorar o meio em que vive. Dessa forma, observa Jurjo Torres Santomé:

Ação educativa pretende, portanto, além de desenvolver tomadas de decisões, propiciar aos alunos e às alunas e ao próprio professorado uma reconstrução refletiva e crítica da realidade, tomando como ponto de partida as teorias, conceitos, procedimentos e costumes que existem nessa comunidade e aos quais se devem facilitar o acesso. Nesse trabalho de formação de pessoas

críticas, ativas e solidárias, e de ajuda na construção da realidade, é imprescindível prestar uma atenção prioritária aos conteúdos culturais, assim também como, naturalmente, às estratégias de ensino e aprendizagem e avaliação para levar a cabo tal missão. (SANTOMÉ *apud* SILVA, 2003, p. 156)

Traçar um novo perfil no que diz respeito ao que se deve levar em conta no currículo escolar e nos livros didáticos é de suma importância para a formação de nossas crianças e adolescentes. Fechar os olhos para os aspectos não tão bonitos da sociedade é fazer com que essas crianças e adolescentes cresçam na ignorância, na fantasia. Há poucas alusões, nos livros didáticos, a certos aspectos da realidade, como crianças escravizadas, marginalizadas, crianças que são vítimas de violência sexual e de tráfico e muitas outras situações. Trazer tais questões à tona é uma forma de desvelar e interpretar a realidade cultural, trabalhar e preparar os alunos para transformar a cultura e transformar a sociedade num lugar melhor para se viver.

É bem verdade, como pontua Jurjo Santomé, que ocultar certos tipos de cultura e valores comunitários resulta do modo como encaramos ou classificamos o que é bom ou mal, o que é belo ou feio, julgando de maneira não imparcial e carregada de etnocentrismo. De maneira geral, as escolas tratam da cultura focando mais nas manifestações de arte plástica, música, vestes, sem levar em conta o contexto histórico que nos cerca e a cultura popular, geralmente local e tradicional. O preconceito existe, muitas vezes, na compreensão de que uma obra de arte é só aquela que está num museu, e as músicas de qualidade seriam apenas as consideradas eruditas. Entretanto, como argumenta Jurjo Santomé, “[g]randes partituras musicais (como as de Mozart, de Beethoven, dos Beatles, por exemplo) e pinturas e esculturas hoje muito valorizadas foram qualificadas, em suas épocas, como algo de péssimo gosto” (SANTOMÉ *apud* SILVA, 2003, p. 162).

As instituições de ensino vêm, no decorrer da história, privilegiando uma formação educativa classificatória, ou seja, escolhendo ou dando prioridade para as culturas consideradas mais “importante”, promovendo-as para serem trabalhadas em sala de aula, impedindo as culturas marginalizadas de qualquer tipo de manifestação. Desse modo, raças e etnias, credos religiosos oriundos de povos minoritários, ou sem poder político e social, são praticamente varridos de qualquer local de prestígio. Essas manifestações indesejadas acabam incomodando a cultura dominante, mas a sala de aula deveria ser o lugar

de reflexão e de debate para que se pudesse ter um conhecimento mais amplo das diversas manifestações culturais, sendo, portanto, muito interessante trazer essas culturas ditas inferiores para serem vistas ouvidas, compreendidas e respeitadas como todas as outras. É preciso que a escola ofereça um currículo que não silencie a cultura dos oprimidos, mas que diminua a distância e que colabore com esses grupos oprimidos para entender historicamente sua situação e auxiliar nas mudanças da própria realidade.

Precisamos ter o olhar voltado para o que está à nossa frente, um olhar cuidadoso e receptivo. Ver no novo e no diferente uma oportunidade de diminuir as distâncias, permitindo ao aluno conhecer sua própria cultura como legítima, sua raça, sua experiência, sua etnia. Esse é o meio mais razoável de compartilhar e aprender a cultura do outro, respeitando e valorizando as diferenças.

É preciso que as instituições escolares sejam lugares onde se aprenda, mediante a prática cotidiana, a analisar como e por que as discriminações surgem, que significado devem ter as diferenças coletivas e, é claro, individuais. É necessário que todo vocabulário político que faz parte da evolução democrática de uma sociedade, ou seja, palavras de poder, justiça, desigualdade, luta, direitos não se convertem num vocabulário academicista referido a contextos históricos e espaciais distantes, longe da vida cotidiana da nossa comunidade. (SANTOMÉ *apud* SILVA, 2003, p. 171)

Tomaz Tadeu da Silva (2003) fala da linha estreita que existe entre o conhecimento, o poder e a identidade social, e como isso ocorre no currículo que apenas reproduz uma conduta de desigualdade social e cultural. O currículo é produzido pelas relações sociais, mas ao mesmo tempo é produto do conhecimento, é ele que identifica quem somos e para onde vamos. Ele também introduz as duas concepções sobre o conhecimento do currículo e sua prática, sendo a primeira a lista de conteúdos, “as coisas”, e a segunda a ideia de que “o conhecimento não é apenas uma coisa, mas uma coisa abstrata, ideal”, porém sabendo que o sujeito é por natureza um ser sempre em uma constante movimentação e desenvolvimento. Dessa maneira, o conhecimento e a cultura não podem ser reconhecidos como coisas.

Dar tanta importância ao currículo talvez pareça um tanto exagerado para alguns, porém é ele que traz os elementos para todo

conhecimento que se aplicará na vida do sujeito. O currículo deve conter saberes de todas as áreas científicas e humanas que supram as necessidades voltadas para o conhecimento e aprimoramento das crianças e adolescentes, para que estes se tornem capazes de se autoconhecer e avaliar sua própria conduta, para então melhorar sua vida e sua comunidade ao reconhecerem-se capazes dessas mudanças, sem precisar que outros façam por eles o que acham melhor. Contudo, ainda estamos longe de um currículo engajado numa sociedade libertadora. Ora, a quem atende esse currículo? Qual o poder que ele serve? Que cultura está por trás? Que tipo de sociedade ele quer formar e para servir a quem?

O saber das “ciências humanas” em geral torna o indivíduo calculável para melhor governá-lo. Ele tenta responder à pergunta: quem é esse indivíduo? O saber da teoria do currículo torna calculável o próprio nexos entre o saber e a subjetividade. A teoria do currículo tenta responder a quais saberes-conhecimentos, atitudes, valores – são adequados para obtê-las? A teoria do currículo é, sim, um saber especializado sobre os nexos entre o próprio saber e a subjetividade. O currículo está envolvido na produção de sujeitos particulares. A teoria do currículo está envolvida na busca da melhor forma de produzi-los. (SILVA, 2003, p. 192)

Quando Tomaz Tadeu relaciona saber e poder, observa-se como a educação tem potencial para a “libertação e emancipação”. No entanto, esse saber está rodeado por contaminações de um processo que ideologicamente (as culturas superiores e determinantes) conduz, determina tudo o que irá conter o currículo segundo seus valores. Além do mais, esse currículo será lançado a grupos sociais das mais diferentes culturas e certamente irá excluir/dividir. Então, basta examinar o currículo para sabermos que culturas estão sendo privilegiadas e porque, quais estão sendo excluídas e qual a intenção de saberes elencados para compor o currículo.

O currículo tem uma grande importância para a formação do indivíduo e para a construção da sua identidade. Criar um currículo que proponha respeitar as individualidades e engajar todas as diferenças, contemplar as culturas marginalizadas, as diferentes raças e etnias acaba por trazer mudanças na direção de sociedade mais justa e com menos

preconceito. Respeito, então, é a palavra-chave neste momento. Os responsáveis pelo currículo deveriam ser novos pensadores com propostas mais inclusivas e sem subserviência aos poderes que dominam as relações existentes na sociedade.

Entretanto, Tomaz Tadeu da Silva também observa que o currículo atual seguido nas escolas públicas de nosso país não é nada transformador, ao contrário, ele engessa, produz e reproduz a aprendizagem de massa, tornando uma força ditadora e controladora em consonância com os poderes que governam a sociedade e que produz conhecimento a fim de formatar um grupo e controlá-lo. Silva comenta que

[o] currículo tampouco é meramente um processo individual de construção no sentido psicológico-constructivista. Ao determinar quem este autorizado a falar, quando, sobre o quê, quais os conhecimentos são autorizados, legítimos, o currículo controla, regula, governa. O conhecimento escrito no currículo não pode, assim, ser separado das regras de regulação e controle que definem suas formas de transmissão. (SILVA, 2003, p. 202)

Partindo dessas considerações, voltamo-nos para a sala de aula nesta questão tão polêmica que é a cultura e como ela é vivida. Surge a questão do lugar de nossos alunos. Convivemos com eles por alguns anos de suas vidas diariamente, mas sabemos quem eles são? O que os representa? Do que eles gostam e do que não gostam? Fazemos esse tipo de análise quando começamos o ano letivo? Muitas vezes não, e a responsabilidade por essa falta de análise é primeiramente dos professores ou de um sistema de ensino que ainda tem dificuldades em reconhecer o aluno como um ser completo e complexo. Será que às vezes não os diminuimos ou humilhamos sem querer, por não sabermos de suas crenças e valores? Será que o currículo escolar atual está dando conta do que está implícito no trabalho educativo como experiência cultural? Será que o trabalho educacional contempla todas as classes e a diversidade cultural?

Para Jurjo Torres Santomé, o currículo rege toda a vida dos estudantes em sala de aula, pois define o que o aluno vai aprender e de forma e de meios ele vai receber esse ensino. Ele considera que o currículo deve preparar os alunos para serem cidadãos participativos, críticos e membro de uma sociedade solidária e democrática.

Uma meta desse tipo exige, por conseguinte, que a seleção de dos conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vidas deles nas salas de aula, as formas de avaliação e os modelos de organizativos promovam a construção dos conhecimentos, destrezas, normas e valores necessários para ser bom/boa cidadão/ã. (SANTOMÉ *apud* SILVA, 2003, p. 155)

Resta, portanto, um peso muito grande e uma responsabilidade maior ainda para aqueles que têm a tarefa de planejar o currículo e para os que têm de executá-lo na prática cotidiana escolar.

3.1 ENSINO MÉDIO INOVADOR

O Programa Ensino Médio Inovador, foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e instituído pela Portaria n. 971 de 9/10/2009 para promover reflexões sobre o Ensino Médio na rede pública de ensino, provocando debates e podendo respeitar e seguir as propostas curriculares de cada estado nas escolas, colaborando também por meio de auxílio técnico e financeiro dentro desta proposta de modalidade de Ensino Médio.

Nesse sentido, os Projetos de Redesenho Curricular (PRC) foram organizados para melhor atender as unidades escolares, no que diz respeito às necessidades reais da escola, com o intuito de melhor atender o público-alvo e dar garantias de direito a aprendizagem, respeitando cada unidade escolar e suas identidades regionais. (BRASIL, 2009).

Com a aprovação do MEC do documento que orienta o Programa ProEMI, no parecer CNE/CE n. 11, junho de 2009, foi elaborada uma proposta alternativa de currículo inovador como uma possibilidade de experiência curricular inovadora para o ensino médio, com a finalidade bem definida da busca de novos sentidos e significados para escola e os seus sujeitos (BRASIL, CNE/CP, 2009).

O ProEMI foi efetivado para contribuir com mudanças no currículo a fim de que as práticas pedagógicas tenham uma ação mais efetiva e sejam capazes de contribuir para uma educação mais significativa para o sujeito, que nessa faixa etária acaba abandonando a escola para trabalhar (BRASIL, 2009b).

A efetivação do Programa se deu mediante o grande número de reprovação escolar e a falta de matrículas para ingressar no ensino

médio, e o governo federal não tinha a intenção de promover o programa como ensino profissionalizante nem integrado (KRAWCZYK, 2011).

O ProEMI traz como política pública uma nova visão para promover uma ação mais efetiva como mudança curricular, pois é visto como uma ação efetiva a partir de 2010 e com expansão nos anos seguintes para outras escolas do ensino público brasileiro.

Na resolução CEB/CNE n. 2, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012), foram discriminadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em que a formação do sujeito seria integral, de modo que esse currículo diversificado assegurasse para o jovem uma formação que atendesse às suas necessidades. O ProEMI foi um precursor dessas novas diretrizes educacionais, bem como estava em concordância com as pretensões governamentais de fortalecer o ensino médio brasileiro (BRASIL, 2012).

A seguir apresento a organização dos componentes curriculares do ensino médio inovador de Santa Catarina da rede pública estadual oferecidos pelo órgãos do governo educacional para o ProEMI “(Tabela 1) – apresenta a divisão de quatro áreas do conhecimento no ensino médio e no ProEMI representadas na subdivisão de 12 componentes curriculares acrescidos por mais cinco componentes curriculares exclusivos do ProEMI, totalizando 17 componentes curriculares” (BITENCOURT, 2019).

Tabela 1 – Áreas do Conhecimento e seus Componentes Curriculares no ProEMI

Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares ProEMI e Ensino Médio Regular	Componentes Curriculares Exclusivos ProEMI
1 – Linguagens	1 - Língua Portuguesa 2 - Língua Estrangeira 3 - Arte 4 - Educação Física	1 - PENOA Português 2 – Estudos Culturais 3 - Esporte 4 – Informática
2 – Matemática	1 – Matemática	1 - PENOA Matemática
3 - Ciências da Natureza	1 - Biologia 2 - Química 3 – Física	
4 - Ciências Humanas	1 - História 2 - Geografia 3 - Filosofia 4 – Sociologia	

Total = 04	Total = 12	Total = 05
------------	------------	------------

Fonte: Ednéia Bitencourt, 2019, p. 50

3.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: POSICIONAMENTOS

O currículo é de suma importância para vida escolar do aluno e de sua formação. Porém, a educação em nosso país vem passando, ao longo de sua história, por mudanças e reformas educacionais de maneira a promover o currículo, com discursos de qualidade de ensino e respeito às diferenças, valorização e emancipação do sujeito. É neste contexto que surgem mais mudança como: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, tendo suas bases na Lei n. 13.415/2017, aprovada em fevereiro de 2017 a partir de uma Medida Provisória n. 746/2016, em que foram feitas algumas alterações nos artigos de leis que regem a educação do nosso país, aqui nos deteremos em explanar as mudanças no ensino médio, sendo esta a área de ensino abordada nesta pesquisa.

Como colocam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011 (DCNEM, 2011), tratando-se da questão da juventude, considerando suas singularidades, expectativas de futuro profissional e ascensão social, esse panorama delega à escola a responsabilidade de estar ciente da necessidade do sujeito, que vive dentro de uma sociedade em que ocorre uma evolução tecnológica dinâmica, tendo também como um fator importante a perspectiva desse jovem de integrar-se ao mercado de trabalho (BNCC, 2018, p. 463).

De acordo com as DCNEM, 2011, não se trata de classificar essa etapa dos sujeitos integrantes do ensino médio, apenas como uma fase de sua vida escolar, mais reconhecê-lo integralmente em todas as suas especificidades, emocional, social e cultural. Sendo assim, defende-se:

[...] ser fundamental reconhecera juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes. (Parecer CNE/CEB nº 5/2011; ênfase adicionada)

No texto da BNCC (2018) que aborda sobre a etapa do ensino médio, é colocado o termo “juventudes”, no entendimento de que esse sujeito deve ser visto com todas as suas singularidades, deve ser reconhecido como indivíduo participativo e atuante na sociedade à qual faz parte, e essa também tem suas diversidades. Sendo assim, deve-se:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BNCC, 2018, p. 463)

Nesse mesmo segmento, o atual documento (BNCC) coloca as finalidades do ensino médio na contemporaneidade, marcada por rápidas mudanças tecnológicas que repercutem nas mudanças sociais. Segundo o documento: “Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida” (BNCC, 2018, p. 464). No sentido de promover efetivamente o que o texto da BNCC coloca, foram feitas algumas alterações na Lei (LDB, 1996).

Para orientar essa atuação, torna-se imprescindível recontextualizar as finalidades do Ensino Médio, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 35) 53: há mais de vinte anos, em 1996:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas

condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BNCC, 2018, p. 464)

Para que essas mudanças se tornassem efetivas, a BNCC aponta que se faz necessário repensar a organização curricular do ensino médio, “que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas” (BNCC, 2018, p. 464). Dessa maneira, o documento estabelece:

Na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/201754 alterou a LDB, estabelecendo que, o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas). (BNCC, 2018, p. 468)

Nesse aspecto, o documento das novas regras de ensino coloca que:

essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes,

estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (BNCC, 2018, p. 468)

Portanto, a BNCC do ensino médio coloca-se centrada em um desenvolvimento “de competências e orientada pelo princípio da educação integral, [] como ilustrado no esquema a seguir na Figura 1, sejam as aprendizagens essenciais definidas nesta BNCC, sejam aquelas relativas aos diferentes itinerários formativos – cujo detalhamento é prerrogativa dos diferentes sistemas, redes e escolas, conforme previsto na Lei nº 13.415/2017” (BNCC, 2018, p. 469).

Figura 1 - Organização centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral.



Fonte: BNCC, 2018, p. 469

A BNCC está organizada por áreas de conhecimentos (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Para cada área de conhecimento são definidas as suas competências específicas, que devem estar “articuladas com as respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio” (BNCC, 2018, p. 470), ligando essas competências às habilidades descritas ao longo do desenvolvimento do ensino médio.

Além de habilidades específicas de Língua Portuguesa – componente obrigatório durante os três anos do Ensino Médio, da mesma maneira que Matemática (LDB, Art. 35-A, § 3º). Todas as habilidades da BNCC foram definidas tomando-se como referência o limite de **1.800 horas** do total da carga horária da etapa (LDB, Art. 35-A, § 5º).

As competências e habilidades da BNCC constituem a **formação geral básica**. Os **currículos do Ensino Médio** são compostos pela formação geral básica, articulada aos **itinerários formativos** como um **todo indissociável**, nos termos das DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/2018). (BNCC, p. 470)

A BNCC estipula que a escola deve organizar sua prática educacional no sentido de viabilizar o Projeto de Vida dos estudantes do ensino médio, dando-lhes oportunidades e criando um ambiente propício para que sejam protagonistas. Determina que se desenvolvam no âmbito pessoal e social e que tenham discernimento para a tomada de decisões ao longo de sua vida, sabendo que o indivíduo precisa ter bem consolidada a sua identidade cultural para poder se posicionar diante dos desafios que as demandas sociais lhe apresentarão.

Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro. (BNCC, 2018, p. 473)

Sendo assim, para a efetivação dessas melhorias, fizeram-se necessárias as mudanças da Lei n. 13.415/2017, fazendo com que o currículo do ensino médio se torne mais diversificado e flexível segundo o BNCC, organizado da seguinte maneira:

A nova BNCC também recebeu muitas críticas sobre a forma de como essa medida foi sancionada e o conteúdo nela previsto. Segundo Lino (2017), uma medida aprovada sem um conhecimento amplo da sociedade e sem a participação direta da comunidade escolar e dos

educadores, onde não há um debate social e manifestações verdadeiramente democráticas, se torna mais uma amarra de um governo capitalista do que atender as reais necessidades dos sujeitos alvos desta reforma.

[...] o uso da medida provisória caracteriza uma forma autoritária de legislar, que sinaliza o desprezo pelo necessário diálogo acadêmico e legislativo, típico de um regime de exceção. A alteração da LDB de forma açodada, sem o debate sobre os impactos que a Reforma produzirá a médio e longo prazo, pode ser considerada, no mínimo, como irresponsável e inadequada, e compromete a oferta de qualidade desse nível de ensino [...]. Assim, a MP 746/2016, doravante citada como Lei Nº 13.415/2017, imposta de forma autoritária e unilateral, confirma a postura do Executivo de desconsiderar a pluralidade de concepções acerca do ensino médio e se negar ao diálogo com os profissionais da educação e suas entidades representativas, bem como os estudantes, público-alvo da ação, a par do descaso com as instituições formadoras e entidades científicas, que poderiam contribuir no complexo processo que uma ‘reforma’ requer. (LINO, 2017, p. 77)

Em relação ao tema da diversidade, Windyz Brazão Ferreira, em seu ensaio “O conceito de diversidade no BNCC: Relações de poder e interesses ocultos”, afirma que o tema da diversidade inserido na proposta de uma Base Nacional Comum Curricular tem o compromisso de orientar as práticas pedagógicas na linha “de acolhimento e valorização da diferença individual, participativas e inclusivas para todos [] os indivíduos e grupos que – por razões distintas – ocupam uma posição social que os coloca em risco contínuo de vulnerabilidade e redução das chances de desenvolvimento humano” (FERREIRA, 2015, p. 299).

Ferreira fala que no Brasil, a partir dos anos 2000, as políticas públicas sociais e educacionais “contemplam os grupos desprivilegiados e que levam, gradualmente, ao uso do termo diversidade no discurso oficial e no cotidiano escolar. Tal termo se tornou tão importante que, hoje, bancos, clubes, jornais, novelas, propagandas, pesquisas e eventos acadêmicos, títulos de grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, entre outros, veiculam a mensagem da (relevância da) diversidade” (FERREIRA, 2015, p. 302).

O reflexo de tal desigualdade entre grupos sociais está nitidamente visível na história da educação, que mostra como as escolas foram pensadas e desenhadas para um pequeno grupo de privilegiados social, econômica, política e culturalmente (RIVERO, 2000; DELORS, 2000; REICH, 1997). Ou seja, sua estrutura, funcionamento, metodologias de ensino e currículo, principalmente, ao longo de séculos asseguraram a perpetuação da desigualdade social. (FERREIRA, 2014, p. 77)

Nesse sentido, Ferreira argumenta que um currículo que tem aplicado a diversidade em seu termo deve ser conceituá-lo na sua devida importância, e não

pode ser apenas um jargão, porque incorporar esse conceito sem fundamentá-lo teoricamente, ou apenas como um conteúdo curricular ou tema transversal, significa esvaziá-lo e reduzi-lo retórica política, que desconsidera e negligencia questões sociais, econômicas e culturais prementes existentes no cerne desse conceito, porque refletem a luta em promoção de direitos e chances igualitárias para todos os membros da sociedade, independentemente de sua origem, raça, gênero, posição social, renda, orientação sexual, papel social, condição física, cognitiva ou intelectual, motora, neurológica, sensorial etc. (FERREIRA, 2015, p. 307)

Em uma reportagem feita por Leonardo Valle no Portal de Educação do Instituto NET Claro Embratel Digital de 4 de abril de 2018, intitulada: “BNCC do ensino médio negligencia pensamento crítico do aluno, apontam educadores”, Valle destaca que “[o] documento propõe apenas obrigatoriedade das áreas de linguagens e matemática no currículo. Assim, os campos de ciências da natureza, humanas e sociais aplicadas passam a ser distribuídos em caráter interdisciplinar e a critério de cada rede”. No decorrer do texto de Valle, ele acrescenta as opiniões e críticas de especialistas da educação, como a professora integrante do Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Monica Ribeiro, que acredita que diz que essa medida piora a formação do jovem brasileiro. Ela acrescenta:

A justificativa para a extrema ênfase nas duas disciplinas é atender ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), exame que influencia o modo do Brasil ser visto no exterior e cujo mal desempenho dos alunos atestaria a incompetência do governo”, contextualiza. “O problema é que se negligencia a formação completa do estudante e se padroniza um currículo apenas para atender a um exame. (RIBEIRO apud VALLE, 2018)

Na opinião de Daniel Cara, coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a BNCC pode ser “reducionista e com uma concepção retrógrada da educação”. “O problema é que ir bem em uma avaliação de larga escala, como o Pisa, não garante emprego, realização de projeto de vida ou felicidade ao jovem. Só serve de propaganda do gestor público”, e indica que:

O artigo 205 da Constituição Federal é claro: a missão da educação é garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O foco apenas na língua portuguesa e na matemática não garante isso. (CARA apud VALLE, 2018)

Segundo Ribeiro, o pouco destaque aos campos humanos e científicos deixa de estimular o estudante a pensar criticamente. “Ele pode até sair sabendo melhor português e matemática, mas não terá a capacidade de analisar de maneira crítica a realidade em todas as suas manifestações: artísticas, científicas e éticas – algo que se espera do ensino médio” (RIBEIRO apud VALLE, 2018).

Segundo a professora do Grupo de Pesquisas em Políticas, Educação e Sociedade (Gppes) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Dirce Djanira Pacheco e Zan, ao não dar espaço para disciplinas como História e Sociologia, o documento põe em risco “a compreensão do processo histórico e a capacidade de analisar com profundidade a dinâmica social contemporânea”. Ela argumenta: “Difícil imaginar a possibilidade de constituição de um país, de uma sociedade avançada, condizente com os desafios atuais, dedicando um espaço pequeno para essas disciplinas no currículo escolar”.

Valle lembra que os professores que participaram da entrevista no Portal de Educação do Instituto NET claro Embratel comentaram que não enxergam relação entre a versão apresentada pelo

MEC com a que foi discutida com a sociedade nos anos de 2015 e 2016. Relata, então, Ribeiro: “Discutia-se uma BNCC focada em direito e aprendizagens, mas o governo Temer resgata a ideia dos anos 90 de habilidades e competências, muito criticadas. Mas nesta BNCC, a formação integral é negligenciada em prol apenas do saber fazer” (VALLE, 2018).

O processo foi atropelado e apressado, inviabilizando participação efetiva. Uma prática comum desse governo: encaminhar rapidamente, sem discussão com a sociedade, pautas que interessam ao projeto político em curso. (ZAN apud VALLE, 2018)

E Lino (2017) destaca que tanto o ensino médio e como a educação básica no seu todo deveriam ter o papel fundamental de oferecer uma educação na qual o sujeito tenha todas as suas necessidades contempladas na íntegra para se tornar um cidadão completo. Nessa perspectiva, diz Lino:

[...] a Lei nº 13.415/17 é uma ameaça concreta à oferta de qualidade do ensino médio e configura a redução do direito à educação. A formação integral, crítica e cidadã, que assegurasse aos alunos o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, estético, moral e social, com base em princípios éticos e políticos que oportunizem sua emancipação, era a utopia a perseguir no ensino médio, hoje descartado. (LINO, 2017, p. 82)

Mais uma mudança na história da educação nacional, onde se vê claramente uma linha tênue do neoliberalismo, onde os interesses são visíveis e fica na contramão do que se refere a um ensino de qualidade, que busque o conhecimento e a humanização dos protagonistas desta história. O que se vê é o distanciamento ainda mais entre a educação pública e a privada, tornando difícil cada vez mais para a classe assalariada o acesso ao ensino superior. Daí se percebem com clareza os interesses dos empresários na busca de mão de obra barata e consumidores sem senso crítico. É o que vem se repetindo com o passar dos anos, as mesmas “mudanças”.

A aprovação da Lei nº 13.415/2017 está em consonância com interesses mercadológicos e corrobora com o esvaziamento e a precarização do

ensino público. O texto da Lei mascara as reais intenções da reforma: o aligeiramento e a descaracterização do Ensino Médio, conferindo-lhe um caráter excludente. A Lei favorece a manutenção dos interesses e das demandas do empresariado, desconsiderando a importância da formação humana integral e os fins formativos da Educação Básica e, assim, ao invés de superar, acirra a dualidade no Ensino Médio, comprometendo a qualidade do ensino público e fortalecendo o ensino privado. (LINO apud BRANCO; IWASSE, ZANATTA, 2018, p. 66)

Fica claro para quem são os reais interesses das mudanças no ensino no Brasil, e isso é a soma de tantas outras mudanças na educação, que ocorreram no passar de nossa história, mas não foram eficazes para a inovação do ensino nem atentaram para os reais interesses e necessidades dos sujeitos inseridos no ensino público do Brasil.

4 ANÁLISE DOS DADOS: O CONTEXTO ESCOLAR DOS ALUNOS DO 3 ANO INTEGRAL

Neste capítulo, apresento a análise e a discussão sobre as informações trazidas pelos alunos sujeitos desta pesquisa durante as entrevistas semiestruturadas (Apêndice A), que foram transcritas e formam a base deste trabalho. As entrevistas foram realizadas, gravadas e transcritas na íntegra. O material foi organizado conforme se observa nos quadros apresentados no Apêndice B. Esse processo foi importante para obter e registrar as informações de forma mais precisa possível, e de um modo que permitisse o envolvimento efetivo dos alunos com a pesquisa. A análise foi dividida em três etapas, conforme as categorias definidas, sendo a primeira categoria relacionada com o perfil de identidade cultural do aluno, sujeito desta pesquisa, balizando-se nos autores como Laraia, Bauman, Geertz entre outros encontrar um suporte que envolva as questões de cultura. A segunda categoria de análise busca estabelecer como os alunos percebem a influência do meio escolar na formação da sua identidade cultural. E a terceira categoria indica como o aluno do ProEMI avalia a dinâmica da disciplina de Estudos Culturais como possibilidade de influenciar e respeitar sua diversidade cultural. Para se alcançar os objetivos deste trabalho, foi fundamental dar oportunidade para que o sujeito pesquisado tenha voz e possa expor sua percepção da realidade e, assim, entender melhor a dinâmica de funcionamento dentro da escola na interação com os demais atuantes. É preciso conhecer melhor esse sujeito que colabora para a construção da cultura, como ele a percebe, como se relaciona com ela.

4.1 O PERFIL CULTURAL DO ALUNO DO 3º ANO DO PROEMI

Utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista, que se propôs um questionário flexível como norteador (Apêndice A, p.139-143), foi possível perceber claramente que os sujeitos-alvo da pesquisa possuem opiniões, ideias e comportamentos diferentes, oferecendo comentários distintos como respostas das mesmas indagações feitas. Tais opiniões e ideias precisam ser efetivamente respeitadas, pois há que se considerar o ser humano como único na sua individualidade. Infelizmente, esse mesmo sujeito tem de fazer uma força muito grande para pertencer a um grupo sociocultural que por muitas vezes o exclui. Independentemente de seu credo religioso, raça,

cor, situação financeira ou política grupo, esse sujeito precisa ser respeitado no ambiente escolar.

Para refletir sobre a temática do respeito e da aceitação ao sujeito, recorreremos a Bauman, que destaca que a situação é muito confortável para aquele que nasce num ambiente cultural onde o sujeito é reconhecido e não precisa demandar esforços para afirmar sua identidade. Ao contrário, quem já nasce com rótulos de não pertencimento, esse há de lutar pelo seu espaço na sociedade que o oprime.

Não se pensa em identidade quando o “pertencimento” vem naturalmente, quando é algo pelo qual não se precisa lutar, ganhar, reivindicar e defender; quando se “pertence” seguindo apenas os movimentos que parecem óbvios simplesmente pela ausência de competidores. Esse pertencimento, que torna redundante qualquer preocupação com a identidade, só é possível, como vimos, num mundo localmente confinado: somente quando as “totalidades” a que se pertence, antes mesmo de se pensar nisso, para todos os fins práticos, forem definidas pela capacidade da “massa cinzenta”. Nesses “minimundos”, estar “aqui dentro” parece diferente de estar “lá fora”, e a passagem do aqui para o lá dificilmente ocorre, se é que chega a ocorrer. (BAUMAN, 2012, p. 28)

Na busca por conhecer melhor esse aluno do 3º ano da escola E.E.M. Macário Borba, de Sombrio (SC), que implantou e desenvolve o ProEMI desde 2010, busquemos em primeiro lugar saber se o sujeito investigado saberia contar a história do seu nome. Dos 13 alunos que participaram da pesquisa, 11 responderam que foram seus pais que escolheram seus nomes e somente dois responderam que a escolha foi por outros membros da família (madrinha, avós), o que indica um laço de responsabilidade da família em torno desse novo indivíduo. No que diz respeito às origens das manifestações de identidade, a primeira providência que ocorre, quando nasce, é que o indivíduo tem de ser identificado por um nome, e que esse nome é de responsabilidade dos pais ou familiares mais chegados. É com esse nome que indivíduo será identificado socialmente e juridicamente em todos os momentos de sua existência, a não ser que, por razões muito fortes, como o da sobrevivência, o indivíduo seja obrigado ou queira utilizar outro nome a fim de assumir uma outra identidade.

Encontramos na Ata de criação da Declaração dos Direitos da Pequena Criança – UNICEF, no Princípio III 3 - Direito a um nome e a uma nacionalidade: “A criança tem direito, desde o seu nascimento, a um nome e a uma nacionalidade” (UNICEF, 1959). Dessa maneira, a partir de sua identificação nominal, o sujeito se sente pertencente a um grupo social, percebe-se fazendo parte de um ambiente familiar que tem como dever lhe assegurar todos os cuidados básicos, como sua integridade física e emocional, promovendo condições de sobrevivência e de identidade básica a partir de seu nome, que servirá de identificação social dentro do ambiente escolar.

Na sequência da análise, busquei fazer correspondência entre as respostas relacionadas à influência na formação da identidade dos sujeitos, ficando na seguinte ordem: convívio familiar, crenças religiosas, escolhas pessoais, para melhor organização de apresentação dos dados. Na categoria do convívio familiar, foram analisadas as perguntas dos quadros 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 17. Na busca por identificar a localização de qual área territorial dos alunos, obteve-se como resultado o seguinte: no Quadro 4, seis responderam que são da zona urbana, cinco da zona rural e dois não souberam responder de onde vieram, indicando que hoje um deles mora na cidade e o outro no interior.

Em relação à condição da localização territorial, percebem-se claramente as diferenças entre eles na maneira de se manifestar por meio da fala e do gestual durante a entrevista. Os alunos entrevistados da zona urbana parecem estar mais relaxados durante a entrevista, falam com uma certa desenvoltura, porém com menos detalhes, enquanto os da zona rural, a maioria deles falam com um certo sotaque típico das pessoas do interior, com uma certa timidez, mas com maior riqueza de detalhes quando dominam o assunto. Constatei que há um número equilibrado, o que impede muitos conflitos entre eles. Nesse sentido, as características de quem mora no interior ou na cidade se harmonizam de uma certa forma. Não há maioria que possa discriminar ou abafar, ou uma minoria que se sinta inferiorizada. Porém a diferença entre eles é muito clara. Entretanto, sabemos que esse fator colabora, mas não é determinante, para a construção da identidade do sujeito, pois mesmo dentro de seus grupos “iguais” existem as diferenças, aquelas que nos tornam únicos. Santo afirma: “As pessoas e os grupos sociais têm direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (2005, p. 10). Candau (2005) faz lembrar que, mesmo em grupos da mesma localidade, encontramos diferenças, e que isso não inferioriza ou desqualifica ninguém, pois

todos têm o direito de ser diferentes, e quando estamos em grupos as diferenças nos caracterizam.

Na sequência da entrevista, no Quadro 5, quando perguntados de onde seus avós (maternos) vieram, cinco estudantes responderam que eles tinham vindo do Rio Grande do Sul e cinco de Santa Catarina, um do Paraná e dois não souberam responder. No Quadro 6, quando perguntados sobre os avós (paternos), nove responderam que vieram de Santa Catarina, um do Paraná e três não souberam responder, e um disse não saber, porque não conheceu seus avós paternos. Essas perguntas tentam encontrar a origem geográfica do sujeito e de seus antecedentes mais próximos, e mostram que a grande maioria é pertencente ao estado do Santa Catarina, e os demais procedem de outros estados do Sul do País.

Quanto à sua geografia, o Brasil apresenta um enorme espaço territorial, com suas regiões que se caracterizam por específicas predominâncias culturais, com isso temos determinadas características mais comuns em um determinado espaço geográfico. Foco na região Sul do nosso país, formada pelos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, pois são as regiões predominantes dos familiares dos sujeitos pesquisadas. Ao pesquisar sobre a região Sul, percebemos que ela é marcada por eventos culturais fortemente ligados aos imigrantes europeus, os nativos índios, os escravos africanos, colonizadores portugueses e espanhóis. Santa Catarina é um estado que possui uma manifestação cultural rica em tradições introduzidas pelos alemães, italianos, portugueses e demais povos da Europa (FRANCISCO, 2019). Percebi, no entanto, que essas heranças culturais determinadas pelas regiões não são traços muito forte nos sujeitos entrevistados. Percebi também durante as entrevistas que as heranças culturais determinadas pelas regiões não são traços muito forte nesses sujeitos, o que nos fez perceber o quanto essas famílias não fortaleceram suas características de origem que se perdeu entre os avós e esses jovens.

Laraia relata que no século XIX ainda havia alguns pesquisadores que acreditavam que a posição geográfica que o sujeito nascia determinava suas características de identidade e cultura, uma teoria já ultrapassada (LARAIA, 2003). O autor ainda deixa claro que a geografia não sustenta e não pode por ela só determinar as características culturais de um povo, pois em algumas situações encontramos, no mesmo espaço geográfico, sujeitos com características bem diferentes. Neste quesito, alunos do 3º ano do ProEMI na sua maioria não demonstraram possuir raízes mais profundas com relação a etnias vindas de seus antepassados.

Em relação às memórias de suas famílias, a grande maioria dos alunos demonstrou um bom conhecimento das histórias contadas por seus antepassados. Quanto à pergunta do Quadro 7, dentre os 10 alunos, a maioria deles fala com bastante conhecimento das histórias de seus avós. Falam das histórias de dificuldade, de participação da guerra, de saúde frágil, da dificuldade de ser mulher em uma época predominantemente machista, de trabalhar para progresso da urbanização (asfalto) e também histórias engraçadas. Porém três responderam que não sabiam história alguma, pois os familiares não eram de contar as memórias, e um deles respondeu que seus pais não contavam e ele não se importa muito com isso.

Conhecer histórias e memórias de nossos antepassados é como manter um elo de vivências que nos trouxeram até aqui. Percebi que alguns trazem histórias interessantíssimas, que nos remetem às questões sociais que são bem pertinentes nos dias atuais, indivíduos de famílias que fizeram parte importante para o desenvolvimento urbano de seu estado, o que me fez entender que, mesmo em alguns momentos distanciados da influência cultural dos seus familiares, esses alunos perpetuam o legado das histórias que embasam o passado e fortalecem a relação interpessoal do grupo ao qual fazem parte. Fazer conexão com o passado nos possibilita escolhas, como a de cultivar tradições, melhorá-las ou modificá-las. Neste sentido, podemos perceber nas palavras de Kroeber (*apud* Laraia 2001) que o processo de socialização do conhecimento adquirido pode ser um fator determinante para promover ou limitar as ações práticas do cotidiano e de seu desenvolvimento pessoal, pois esse processo é construído através de sua longa história que vem de geração a geração

Quando fiz a pergunta do Quadro 8, sobre seus pais, oito responderam que sabiam como seus pais tinham se conhecido e quatro não sabiam dessa história. Entre esses últimos, uma menina diz que até já fez essa pergunta para sua mãe, mais ela nunca falou. Então perguntei em seguida no Quadro 9 se seus pais permanecem casados. Sete dizem que sim e seis dizem que não, que eles estão separados. Dos que estão separados, vale a pena aqui colocar alguma das justificativas que os alunos deram. Um deles falou que, depois de vinte três anos de casados, seus pais acabaram se separando por causa de uma traição, o que deixou marcas profundas nesse estudante. Outro aluno afirmou que sua mãe morreu quando tinha três meses de vida e foi avó paterna quem ajudou a criá-la. Um outro entrevistado fala que já fazem quinze anos que não vê a mãe, e uma outra diz que seus pais nunca tiveram nada, apenas um encontro casual.

Consegue-se perceber, nas justificativas, que esses pais, apesar de estarem casados ou separados, têm forte influência na configuração familiar dos sujeitos entrevistados. Percebe-se também uma diversidade de realidades que fogem aos padrões “convencionais” da família tradicional. A maioria dos alunos reconhece suas referências familiares, porém é perceptível também em alguns dos alunos certo lamento e ar de desprezo quanto a reconhecer suas referências familiares. A maioria deles demonstra respeito pelos seus antecessores e suas histórias, bem como percebe a urgência de mudanças de hábitos, costumes e tradições familiares. Há sobretudo a certeza de que a mudança é necessária para os sujeitos que buscam fora da família a contribuição na formação da sua identidade. Geertz aborda esse movimento da cultura como sendo contínuo e dinâmico, pois a cultura se produz e reproduz a todo instante, e esse movimento está ocorrendo neste exato momento, redefinindo significados que serão compartilhados com os sujeitos que convivem no mesmo ambiente social (GEERTZ, 1989).

No Quadro 10, buscando as memórias mais antigas sobre sua casa, 11 alunos souberam falar de uma história e dois disseram que ocorreram muitas mudanças de casas e, por isso, não lembram. Outro ainda respondeu que não havia nada que chamasse sua atenção. E no Quadro 11, a maioria dos alunos respondeu que sabia de histórias da família e as contaram com bastantes detalhes. Foram 11 alunos que disseram sim e dois que não sabiam contar nenhuma história familiar.

As lembranças dos entrevistados remetem-se a fatos que marcaram suas infâncias, sendo elas uma parte de lembranças boas, mas também algumas que percebemos que foram mais como um desabafo e indicando até mesmo um certo ar de contrariedade. Teruya (2000) coloca que a família é uma instituição mediadora entre o novo sujeito e a sociedade, e essa família também é ligada a um sistema no qual é submetida a certas condições: econômicas, sociais, culturais e demográficas. Essa família tem o compromisso de inserir o indivíduo na sociedade e é responsável pela formação básica de sua identidade. Ao ouvir as lembranças sobre sua casa de infância, vi que a família foi tema central dos relatos e que, portanto, está intimamente ligada à imagem de “casa” que esses jovens trazem como referência.

No Quadro 12, referente ao passatempo quando criança, 11 responderam que tinham de alguma forma um tipo de passatempo com a família, um respondeu que não e um respondeu parcialmente. Os que responderam que sim justificavam suas respostas comentando sobre os jogos de futebol com amigos e familiares, os passeios na praia com caminhadas beira-mar, viagens, acampamentos, reuniões familiares e

outros. No Quadro 12.1 a pergunta foi se hoje ainda participam de algum passatempo com a família, e nove responderam que sim, que ainda mantêm algum passatempo familiar, porém com algumas mudanças. Falam que mudaram o lugar para onde vão, que alguns restringiram os familiares por motivos de alguma intriga anterior, outros disseram que os pais se separaram, quatro dos entrevistados responderam que não participam mais nenhum passatempo com a família que seja um hábito constante.

Vi que a maioria desses jovens mantinha relação afetiva e de bem-estar desde crianças com sua família, laços de convivência que trazem alegria e que são importantes para o desenvolvimento. Essa relação, dependendo o tipo de envolvimento e presença dos pais, é que dará a base que sustentará a formação de identidade dos sujeitos. Dias (2012) comenta que “[o]s adolescentes precisam de um ambiente familiar estável e sólido”, de forma a dar estímulo e apoio, e que essa é principalmente a função que os pais desempenham na socialização dos filhos. “A família, enquanto contexto afetivo, é transmissora de competências de índole social que garantem a convivência relacional de um modo integrado e equilibrado (Silva, 2004)” (DIAS, 2012, p. 12).

No Quadro 13, os alunos responderam sobre o tipo de festa que participam com a família e que costumam comemorar. Foram classificados na seguinte ordem: festa familiar, datas comemorativas e outras. Dos 13 alunos entrevistados, quatro festejam as datas comemorativas em família como Natal, Carnaval e Páscoa; sete responderam que participavam de festas familiares como casamentos, aniversários; e dois responderam outros tipos, como um que disse que só vai com os pais a festas de igreja e outro respondeu que só sai nas festas dos campeonatos de coletivos.

Essas tradições de família na região são eventos influenciados por tradições trazidas por seus colonizadores, entre as quais destaco as festas de tradição religiosas, fandangos e outros tipos de tradições que são comemoradas anualmente que são demonstração de fé, alegria e interação familiar. Percebi que a maioria desses alunos remete às festas com eventos sociais que não têm uma ligação direta com uma determinada religião, como, por exemplo, o Natal e a Páscoa, culturas de tradição cristã. Gomes (2003) lembra que a diversidade está em ter sempre presente em qualquer momento a relação humana, e que o indivíduo tem a capacidade de estar em constante movimento, pois ele interage com os outros diariamente e sofre essas influências. Nesse caso, com o passar do tempo, o que era uma tradição forte familiar pode ser substituí-las por outras.

O Quadro 14 está relacionado com a questão alimentar, destacando a preferência por qual tipo de carne. Do total, oito estudantes responderam que, tanto em festas como no dia a dia, a preferência da família é por carne vermelha, porém um aluno falou que, apesar de comer praticamente todos os dias carne vermelha em sua casa, ele tem preferência por peixe. Uma estudante optou recentemente por ser vegetariana. Alguns também falaram que não pode faltar, nos encontros familiares, o tradicional churrasco com maionese. Outro estudante fez referência ao também tradicional arroz com feijão. Dois falaram que comem diariamente mais peixe e um deles citou o bolo de chocolate da tia, que não pode faltar nos encontros. Três estudantes citaram outros tipos de alimento, como carne de porco, carnes brancas por causa dos treinos (alimentação balanceada) e frango.

Há diferentes costumes em uma sociedade, entre os quais podemos citar: vestimenta, culinária, manifestações religiosas, tradições, entre outros aspectos (GOMES, 2007). A culinária ou os hábitos alimentares também estão ligados à cultura familiar e às condições socioeconômicas e intelectuais. Há uma nova forma de pensar sobre hábitos alimentares na contemporaneidade. Digo isso devido a um entrevistado falar sobre ser vegetariano. Devemos lembrar que a cultura é ampla, que envolve tudo que determinada uma sociedade e tudo o que um povo produz e consome (GOMES, 2003). Nosso país tem em sua formação cultural uma vasta e diversificada linhagem devido às grandes imigrações de diferentes grupos que chegaram ao Brasil, que vem se transformando desde o século XV.

O último quadro que ainda se refere ao convívio familiar, Quadro 17, questiona o aluno se ele conhece em sua família alguma palavra, expressão ou jeito de falar diferente ou engraçado. Nove estudantes falaram que sim e citaram como exemplo expressões como: “tchê” e “barbaridade”, a mãe que tem aquele erre retroflexo, a avó com sotaque italiano (este pensava que a avó não sabia falar direito), a família que quando se reúne todos falam gritando, “parece que estão brigando”, falando nas línguas de origem da família (alemã e italiana) quando querem xingar, uns trocam o “l” pelo “r”, por ser do interior, e um deles ainda falou que já está com a mesma mania do pai de chamar os conhecidos de “magrão”. Outros quatro responderam que não citaram nada em especial.

A maioria deles conseguiu contar alguma curiosidade sobre as peculiaridades de algum membro da família. Foi um momento descontraído e só houve citações de remetendo a heranças étnicas. Geertz (1989) diz que tudo o que damos sentido e significados é cultura,

que um simples gesto, fala e formas de se relacionar e significativos promovem uma troca de valores, pois temos costumes compartilhados na sociedade que transmitimos e recebemos. Isso me remeteu às heranças de culturas trazidas pelos colonizadores do Sul do Brasil, que fazem parte da cultura dos entrevistados, que muitas vezes nem percebem que fazem parte da construção de suas identidades culturais.

Nesta primeira categoria da análise sobre o convívio familiar, fica evidenciada a importância que têm as relações afetivas da família, da intimidade entre eles e o quanto os familiares são fundamentais nos primeiros anos de vida desse sujeito que está em construção na relação com o meio em que vive. Percebemos, sobre a turma do 3º ano do ProEMI, em relação ao convívio familiar, que a maioria deles se assemelham na questão de interagir com a família de uma forma harmônica e recíproca, assinalando que, conforme o meio familiar em que essa criança é inserida, ela irá primeiramente absorver os valores e significados para sua vida. Contudo, a maneira como esses valores serão assimilados irá depender do modo como foram transmitidos e o contexto vivido por seus progenitores. Esse sujeito então poderá ressignificar esses valores, dependendo das situações vividas no âmbito familiar.

Como vimos em capítulos anteriores, Laraia (2001) apresenta um conceito importante que se chama “endoculturação”, que se refere ao aprendizado por meio da interação social, inicialmente pela interação com a família. Assim, o indivíduo assimila e desenvolve os significados culturais passados pelos seus antecessores através de uma relação social no meio em que está inserido, e isso se aplica aos códigos de conduta e éticas semelhantes ao das suas relações. Essa criança, quando nasce, é livre de qualquer ideologia, gostos, preconceitos e de todos os processos culturais, mas vai recebendo esses valores de maneira gradual, conforme ela vai crescendo e absorvendo as informações no meio em que está inserida. Dessa maneira, a família é o primeiro ponto de contato social dessa criança, por isso é muito importante na construção da identidade da criança, pois é essa família que a amparará e será a ponte entre o sujeito e a sociedade (LARAIA, 2001).

Em relação às crenças religiosas, foram colocados dois questionamentos. O Quadro 2 questiona sobre qual a religião dos pais e avós, o que revelou que, entre 10 alunos entrevistados, seus familiares praticam a religião católica, porém os avós são bem mais praticantes do que os pais. Eles contam que alguns deles apenas se declaram católicos por mera formalidade, costume ou tradição familiar. Três estudantes falaram que seus avós e pais são evangélicos e são participantes ativos na igreja.

No Quadro 3, pergunto para os alunos se eles praticam alguma religião, seis deles responderam que não, porém eles justificam que estão à procura de algo espiritual. Alguns pensam em experimentar para conhecer outras religiões, como o espiritismo e a umbanda. Um entrevistado se declarou ateu, outro disse que acredita em Deus, porém não sente necessidade de ir a uma igreja. Entre os sete que dizem ter uma religião, metade deles seguem a religião da família e outros praticam religiões diferentes das tradicionalmente praticadas por seus familiares, e em apenas um desses casos a mãe não aprova a escolha do filho, e os demais dizem ter liberdade de escolha. Encontrei neste item o que expõe Bauman (2012) quando trata a respeito da construção da identidade cultural, no sentido dos paradoxos que acabam chegando em um determinado momento, momento esse que percebi quando analisei os quadros 2 e 3, em que a cultura religiosa desses alunos oscilavam entre ser tradicional ou inovadora, ter uma posição que questiona ou mantém os antigos hábitos e costumes tradicionais de sua família.

Segundo os entrevistados, a religião é motivo das maiores divergências no convívio de sala de aula. Percebi que em todas as discussões sobre o assunto há um movimento de busca e mudança. Começam a questionar aquilo que foi transmitido quando crianças pelos seus familiares e que começam a olhar em outras direções o que mais responde às suas questões espirituais. Andrade (2008) afirma que na juventude que se vive uma busca espiritual, em que o meio em que se socializa contribui para esse movimento religioso. Nesse sentido fazem um trânsito entre uma religião e outra, na busca de respostas para dar sentido às suas indagações. Essa questão se dá por causa da miscigenação brasileira, que tem um leque de vertentes religiosas.

Além disso, o sujeito em formação e desenvolvimento vive uma busca espiritual, e o meio em que vive contribui para esse movimento religioso. Andrade cita: a influência dos meios de comunicação, a renda familiar, a escolaridade, a condição racial e a miséria. Esses elementos fazem com que o sujeito experimente ou tenha curiosidade por outras doutrinas religiosas diferentes das quais recebeu na família (ANDRADE, 2008).

Nos próximos quadros analisados, foi possível conhecer ainda mais sobre a individualidade dos sujeitos investigados, com o auxílio de informações a respeito de suas escolhas pessoais. No Quadro 15, quando questionados sobre saber tocar algum instrumento musical, cinco estudantes disseram que sim e oito disseram que não. Os que disseram que sim colocaram o violão como seu instrumento principal, e um deles também toca bateria. Entre os que disseram não, houve a indicação da

vontade que tinham de aprender a tocar algum instrumento e, por isso, perguntamos, no Quadro 15.1, se gostavam de algum e se gostariam de aprender a tocar algum instrumento. Nove estudantes responderam que sim, dentre eles havia até mesmo quem já soubesse tocar algum tipo de instrumento. Eles também sinalizaram que gostariam de aprender outros instrumentos, e três disseram que não têm nenhum interesse, mas acham bonito quem sabe tocar algum instrumento e um respondeu que talvez, quem sabe, um dia poderia aprender tocar algum instrumento.

No decorrer da entrevista ficou claro que, nesta questão, poucos alunos tiveram aprendida em casa, a maioria dos que sabem tocar um instrumento tiveram de aprender fora. E de um deles, o pai é músico e, segundo o entrevistado, era a única forma de relacionamento entre eles, agora nem isso. Os instrumentos musicais proporcionam os sons que dão significados às interpretações dos mais diversos ritmos e estilos musicais que são muito importantes para o processo de construção da identidade do sujeito e relação com o grupo.

Oliveira (2012) fala que a música tem uma influência extraordinária nos seres vivos. Ela é uma linguagem universal, que está difundida nos quatro cantos do planeta. Através do desenvolvimento tecnológico se expande em todas as formas e meios de comunicação. Maheirie (2003) observa que a música promove a expressão do indivíduo e libera emoção, e também influencia na construção da identidade do sujeito jovem, pois ajuda esse jovem a dar significado a si mesmo nesse momento de crescimento e desenvolvimento individual.

No Quadro 18, perguntei se eles lembravam das músicas que escutavam quando crianças. Deles, seis responderam que se lembravam e seis disseram que não se lembravam. A maioria que respondeu que lembrava citou as músicas ouvidas como sendo aquelas que seus pais escutavam, como hinos de igreja, música sertaneja antiga, canções de *rock* nacional, e apenas um citou cantigas de roda infantil. Dentre os gêneros musicais dos pais. No Quadro 19 ficou explicitado da seguinte forma: cinco citaram o sertanejo, um citou a MPB, dois citaram o *rock*, quatro citaram estilos variados, dentre os quais a música nordestina, e um a música *gospel* (3).

Apesar de suas famílias não terem proporcionado à maioria deles um ambiente musical mais efetivo, a música esteve presente desde a infância através das audições dos pais, que escutavam o estilo das suas regiões. A música da zona rural foi a de estilo sertanejo, o mais citado deles, e os de zona urbana citaram estilos mais diversificados, mostrando que há uma presença mais homogênea em uma parte e na outra mais eclética.

José Machado Pais, citado por Pimentel, Gouveia e Pessoa (2007), observa que o sujeito inserido no ambiente familiar vai assimilando a cultura musical que lhe é proporcionado. Dessa maneira, internaliza-se o gosto musical e as atitudes em torno dessa cultura musical e, dependendo do meio em que está inserido, isso pode reforçar o gosto musical da pessoa. Nesse contexto, Oliveira acrescenta que “a música é um dos símbolos que dá coerência interna aos grupos, servindo para formar e consolidar uma identidade grupal e, conseqüentemente, diferenciações com outros grupos” (2012, 5.).

Quando perguntados no Quadro 19.1 sobre o gênero musical preferido, as respostas revelaram que dois citaram o *pop*, três o *rock*, um o sertanejo, a música eletrônica, dois citaram o *RAP* e quatro citaram estilos variados. Dentre os variados, os alunos não apontaram um gênero em específico, indicando certa diversidade de gêneros, deixando aparente que alguém pode gostar de música eletrônica, *funk* e sertanejo universitário ao mesmo tempo. Mesmo sabendo que esses adolescentes ainda estão no processo de formação da sua identidade, ou seja, ainda haverá algumas mudanças em se tratando de referência do estilo musical, chama a atenção a resposta de uma das entrevistadas que cita como sendo seus gêneros preferidos, algo pouco provável para sua faixa etária, o *folk* (a música *folk* é popular e tem um estilo folclórico usados predominante nos Estados Unidos e tem suas narrativas populares, instrumental, jeito de cantar e sua sonoridade peculiar e teve como expoentes artista como Bob Dylan e Led Zeppelin) e o *indie* (estilo que surgiu na década de 1990, suas características vem ao oposto do *folk*), que se caracteriza mais pelas atitudes e comportamentos atuais desvinculadas das influências de massa. Não se importam com que os outros falam, ou pensam tendo uma característica peculiar de gostar daquilo que é renegado pela maioria. E quando perguntado como ela conheceu esses gêneros musicais, uma aluna relata que escutou uma vez por intermédio de uma amiga mais velha, e a partir daí gostou e foi atrás de outras músicas para conhecer melhor, passando a gostar de coisas diferentes. Destaco até o momento que esses alunos estão inseridos no convívio familiar e começaram a buscar fora desse ambiente um novo significado. Alfred Kroeber (1876-1960) comenta que os fatores biológicos e genéticos não são suficientes para determinar a identidade cultural de um sujeito, pois ele busca fora da relação familiar meios para desenvolver, e nesse processo de socialização com o outro, vai adquirindo novos conhecimentos e valores (LARAIA, 2001).

Sabe-se que, nesse processo de formação de identidade, as amizades, os ambientes e as tecnologias passam a mexer no estilo

musical dos jovens, alguns podem até permanecer com as influências da família, mas vão agregando a elas um novo significado. É nesse sentido que Dias (20012) argumenta que a música tem o poder de modificar os sentidos do sujeito e fazê-lo reinventar valores que lhe dão significado para o momento em que vive. Embora essa consideração, Pimentel, Gouveia e Pessoa (2007) advertem: apesar de a música ter um efeito sobre o comportamento das pessoas, os estilos também podem ter os efeitos mais variados ainda, e a música (os gostos) pode estar relacionada com o período de vida desse sujeito e que estilos como o *rock* e o *punk* vêm sendo relacionado com os adolescente e jovens com uma certa vertente como forma de protesto ou rebeldia (*apud* DIAS, 2012).

No Quadro 16, tratei sobre animais de estimação, e sete deles têm animais de estimação, dois não têm e quatro já tiveram. Os que falaram que sim citaram na maioria o cachorro e o gato, e os que já tiveram citam animais de estimação não comuns como por exemplo: boi, cabrito, coelho e tartaruga. O boi e o cabrito foram citados por alunos da zona rural, enquanto o coelho e tartaruga foram citados por alunos da zona urbana.

Quando toquei no assunto de animais de estimação, eles chegavam a suspirar ao falar, percebendo-se nas palavras entonações de carinho, pois a maioria deles teve e têm animais de estimação, mostrando respeito e valor ao animal de estimação, que classificam como cães e gatos na maioria. Porém destaco aqui que a maioria desses estudantes, principalmente para os que não moram na cidade, têm animais de estimação como o boi, que comendo na mão do dono e seguindo-os pela estrada como um cachorro, ou cabritos, animais que foram criados pelo homem na maioria das culturas, não todas, como alimento. Apenas uma entrevistada é vegetariana por razões relacionadas ao sofrimento dos animais.

No Quadro 20 pergunto aos estudantes em que lugar eles gostavam de brincar e quais as suas brincadeiras prediletas. Foram elencados como lugar de brincar: a rua, por 10 alunos; a casa, por dois alunos; e o pátio da escola, por um aluno. A maioria cita as brincadeiras na rua com muitos amigos e várias brincadeiras dinâmicas, como as de correr e esconder. Das crianças que responderam que brincavam na rua, apenas uma disse que brincava sozinha e que subia em árvores e andava de bicicleta. O que respondeu que gostava de brincar na escola cita brincadeiras com os colegas, como, por exemplo, “ovo choco”. Entre os que disseram que brincavam em casa, um relatou que ganhou um computador quando era muito criança e, por isso, ficava só no

computador. Uma outra criança relatou que gostava de brincar de boneca na maioria das vezes sozinha e, de vez em quando, com uma vizinha.

Em relação a esse quadro, tenho o indicativo de que os sujeitos criados na zona rural tiveram mais companhia durante as suas brincadeiras e foi-lhes oportunizado um ambiente que lhes proporcionou maior liberdade de interação com outras crianças da mesma idade que elas. Mas também os que eram da zona urbana tiveram algum tipo de troca e brincadeiras no coletivo, e mesmo sozinhas brincava na rua. Isso mostra que esse sujeito teve oportunidade porque o ambiente familiar conseguiu dar esse estímulo. No caso de um dos meninos, ele não teve essa oportunidade, seus pais trabalhavam o dia inteiro e ele interagiu com computador desde muito pequeno. Não houve muita troca e brincadeiras na infância, o que esclarece muitas coisas no decorrer da entrevista com esse sujeito.

Para Alves e Gnoat (2003), as brincadeiras de infância são cruciais para o desenvolvimento da cultura e da identidade do sujeito em formação, pois através das brincadeiras ele interage com outros e consigo mesmo, é levado a assimilar as regras, atitudes de respeito, desafios e outros comportamentos que só adquire com as brincadeiras. A contribuição das brincadeiras para a cultura é de importância real, pois ela dá capacidades ao sujeito para assimilar valores para toda a sua vida (ALVES; GNOAT, 2003).

No Quadro 21 questionei como os alunos gostam de se vestir, ficando assim as respostas: confortável, “estiloso” ou social. Dos alunos entrevistados, 11 responderam que preferiam vestir algo confortável, um respondeu que preferia vestir algo “estiloso” e um respondeu que preferia social. Na resposta sobre a roupa considerada “estilosa”, o estudante justifica que é possível essa opção quando não está na escola, onde só se pode usar uniforme. Gosta de colocar uma roupa mais bonita e de marca. Uma outra entrevistada fala que usa roupa social fora da escola, por conta dos dogmas da sua religião. Apesar de ter mais alunos evangélicos na sala de aula, a estudante relata que tem de usar roupas sociais adequadas aos princípios religiosos dentro e fora da igreja. Outros colegas de igrejas evangélicas são mais flexíveis, sendo o uso da roupa social restrito aos dias de culto na igreja.

A maioria dos entrevistados fala da roupa como se estivesse falando do seu estado de humor, roupas confortáveis para dar a sensação de bem-estar e descanso, roupas estilosas e de marcas para se sentirem mais atraentes e se destacarem e roupas mais sociais em sinal de respeito e de obediência aos dogmas religiosos a que pertencem e não

esquecendo as suas condições socioeconômicas. Os sujeitos, então, demonstram que o vestuário é mais do que uma simples peça para cobrir seus corpos; elas revelam suas atitudes, características e suas preferências, o que sem dúvida mostra a importância do tipo de imagem esse sujeito que passar e ser reconhecido. Segundo Tostes e Sanches, no processo de construção da identidade, ela está em constante movimento, influenciando a moda e sendo influenciada por ela. Jovens de classes sociais ou econômica diferentes terão as relações mais diversas que se possa imaginar, pois a diversidade de comportamento é enorme s (TOSTES; SANCHES, 2016).

No Quadro 22, pergunto sobre o lugar mais distante para onde já viajou. Dentre as respostas, três citaram Santa Catarina, e as cidades de destino foram: Xavantina e Nova Trento; um citou Curitiba; dois foram para o Rio Grande do Sul, partindo de Sombrio para Gramado; quatro foram para São Paulo, saindo de Sombrio; um foi para a Paraíba; um foi para o Rio de Janeiro; e um foi para o Paraguai. No quadro 23 destaco os lugares onde os alunos entrevistados passam as suas férias escolares, dos quais oito passam as férias em suas casas, três viajam e dois passam as férias escolares trabalhando.

Em relação às viagens, dos quadros 21, 22 e 23, há um ponto a se destacar e que fica aparente: a maioria desses alunos não pertence a famílias de classe econômica alta; pelo contrário, os indícios mostram que pertencem à classe média baixa, pois as viagens eram aos parentes uma vez por ano, de caminhão nas viagens de trabalho de um parente caminhoneiro, através de um projeto da escola e de projetos de esporte do município. Porém essas oportunidades são muito válidas e ajudam no processo de maturação das identidades desses jovens, provendo oportunidades de vivenciar experiências novas e conhecer as diversidades de outras localidades através do lazer sendo em famílias ou com outros grupos.

Para Pinheiro (2000), o lazer faz parte do enriquecimento cultural do sujeito. Ele desenvolve sua identidade de uma forma mais intensa. O lazer tanto pode incluir diversão, como repouso e entretenimento. O mesmo autor observa que esses jovens têm os mais diferentes tipos de lazer no estágio de juventude, pois eles se diferenciam entre si nas suas culturas, na classe social e nas trajetórias de suas famílias. Nesse contexto, o lazer pode revelar a cultura desse indivíduo e a questão socioeconômica do seu meio familiar. Por sua vez, Mota (1997) relaciona o lazer familiar com práticas simultâneas que se expandem, reforçam laços, e esses “tempos livres” são de suma

importância para a vida dos sujeitos, que agregam essas vivências em sua formação.

4.2 A PERCEPÇÃO DO ALUNO EM RELAÇÃO ÀS SUAS IDENTIDADES MANIFESTADAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Nesta categoria de análise, apresento a influência que a escola exerce na formação da identidade cultural dos sujeitos que nela estão inseridos. Para refletir e levantar um questionamento sobre a influência do meio e suas ações na construção de identidade no ambiente escolar a que o sujeito entrevistado está inserido, busquei compreender a relação desse aluno com seu meio escolar. Para isso classifico o quadro dos questionários da entrevista em categorias: escolhas pessoais, relações interpessoais, relações pessoais e participação em associações e movimentos.

Procurei conhecer se o aluno inserido no ProEMI teve autonomia em relação às escolhas educacionais. O Quadro 1 representa se foi ele que escolheu a escola onde estuda e a sua inserção no ProEMI ou se foram seus responsáveis. Três disseram que optaram por essa escola por oferecer a oportunidade de estar no ProEMI, três fizeram essa opção para acompanhar os amigos, cinco foram os pais que tomaram essa decisão por eles e dois falaram que o motivo era devido à oportunidade de trabalho e o outro pela questão do meio de transporte que era mais fácil. Vi que a escola em que os sujeitos estão inseridos não foi a primeira escolha, porém, por não conseguirem média para entrar no Instituto Federal, escola vizinha, seus pais optaram pela maioria deles, escolheram a escola onde estudam e fazem parte do ProEMI, no qual estão completando o ciclo e se formando ano de 2018. Alguns tiveram um pouco de autonomia junto à escolha e, devido ao grupo de amigos, resolveram estudar juntos nessa escola. Esse jovem tem na família a base que representa em suas escolhas, pois sabe-se que esse sujeito ainda não está pronto para tomar suas próprias decisões. Cabe, então, a essa família orientá-lo, dando suporte e estruturas para que ele se sinta confiante e capaz, e que ao longo do seu desenvolvimento adquira capacidades de escolhas adequadas às suas necessidades. Dias fala que a família, nessa faixa etária, ainda tem o maior poder de decisão sobre esse sujeito. Nesse contexto, a família é a base que prepara o indivíduo para o processo de maturação, e nessa faixa de idade (juvenil) já começa a se abrir um espaço para futuro (DIAS, 2012).

Aqui percebi que a maioria dos entrevistados mostra ter uma relação com a escola como se fosse um local de encontro com os amigos, porém também há os que dizem que a escola é importante para ter um futuro, mas esses são a minoria e falam que, apesar de estarem no ProEMI, não são tão “cobrados” assim. Vejo que os alunos dessa turma não estão motivados, pois há queixa quanto ao modo como são desenvolvidas algumas das disciplinas. Percebe-se isso claramente quando o aluno diz que “até gostaria de fazer faculdade, porém a escola está me mostrando que não gosto de estudar”. Sente-se também redução no número dos alunos do ProEMI, do 1º ano e 2º ano para o 3º ano. Promover uma educação multicultural não é uma tarefa muito fácil, faz-se necessário um olhar atento aos sujeitos e buscar políticas educacionais que resgatem de valores que promovam, nesse jovem, autonomia e senso crítico. Canen afirma ser preciso que a escola busque olhar o sujeito como um todo e que entenda que as ações e suas práticas efetivas são para tornar esse sujeito um cidadão crítico e consciente de seu papel na sociedade, e que essas medidas devem ser vistas como práticas sociais de modo que a pluralidade cultural seja garantida (CANEN, 2000, p. 138).

No Quadro 7.2, que pergunta se o sujeito entrevistado organiza-se nos estudos, cinco afirmaram que sim, são bem organizados, e seis responderam que não, acham que são péssimos nesse quesito. Outros dizem que são da turma que pergunta “tem prova hoje?”. E uns falam que têm boa memória, que apesar de não serem organizados tiram notas “boas”, enquanto dois se consideram alunos regulares.

Nesse contexto, a maioria dos alunos respondeu que é desorganizada, pois parece não haver muita organização em algumas disciplinas, conforme já foi dito anteriormente. Não há um certo ritmo de aulas. Eles falam que usam as aulas de outras disciplinas para fazer trabalhos de uma terceira, sem um aviso prévio, e que isso tem-se repetido bastante. Do que adianta ter planejamento de aula, ter um currículo maravilhoso, se não há uma efetivação prática dele? Nas leituras, vimos que foi com essa finalidade que ProEMI foi efetivado na escola em questão, com o objetivo de contribuir para mudanças necessárias do currículo a fim de que as práticas pedagógicas tivessem uma ação mais efetiva, e uma dessas é um tempo específico semanalmente destinado à elaboração dos projetos e planos de aula interdisciplinar (BRASIL, 2009b). Foi possível também notar que os alunos incomodados com isso trazem na sua identidade cultural um compromisso maior com a responsabilidade com seus estudos e consequentemente com seu futuro profissional.

É fundamental que o professor organize a sua prática pedagógica de acordo com a realidade dos sujeitos, e que transmita os conhecimentos necessário para formação integral desse indivíduo, para isso também é necessário que a escola seja um espaço de trocas, incentivos e respeito. E que todas as culturas tenham sua participação garantida (BRASIL, PCN).

Na categoria das relações interpessoais, no Quadro 2, perguntamos se o estudante gosta da escola. Do total, onze responderam que sim, a maioria deles falou que foi porque fizeram muitos amigos, outros pelas amizades que já tinham e pelos professores. Dois falaram que parcialmente, um porque acha que a escola tem muita gente, considerando que veio de uma escola pequena, e o outro porque não gosta de estudar. Percebemos que nem todos os alunos entrevistados têm o mesmo ritmo e a mesma visão sobre o que representa a educação. Mesmo estando no mesmo grupo de estudos, eles têm percepções das mais variadas, o objetivo deles é mesmo passar no final de ano e concluir o ensino médio, porém as motivações são diferentes.

Moreira (2002) aponta que mesmo o jovem inserido em um mesmo grupo pode vivenciar diferentes experiências e expressões, não seguindo o mesmo ritmo no mesmo espaço, experimentando significados diferentes do mesmo contexto apresentado, pois cada indivíduo em formação traz consigo seus significados e interesses e expectativas, e isso se vê bem claro no ambiente escolar, onde nem sempre os alunos vivem a mesma formação, cada um tem seu próprio ritmo neste processo. Destaco, então, a importância de o aluno perceber sua singularidade dentro do coletivo e ter a capacidade de expressar sua identidade cultural, por meio de seus valores e escolhas pessoais, em um processo de relação com a escola.

No Quadro 3, questiono sobre sentir-se bem na escola. Do total, onze responderam que sim, falaram bem da escola e dos professores; dois disseram que estão parcialmente satisfeitos; um falou que depende, que pelos professores sim, porém pelos colegas não, “tem muita panelinha”; e o outro diz que sente que alguns professores deixam a desejar em certas matérias.

No Quadro 4, pedi para o aluno classificar sua relação com membros da escola, colegas, professores e outros. Do total, dez responderam que é muito bom, apesar de algumas panelinhas por parte de colegas, mas que há uma relação de respeito e segurança da parte de alguns professores e funcionários da escola; dois falaram que é regular, dirigindo-se aos colegas que às vezes discutem, mas que professores e funcionários são bons; um considera ruim e fala que os colegas são um

“porre, acham que tem razão em tudo, a direção quer mostrar poder e as tiazinhas da limpeza te olham como se fosse te matar”.

Os alunos afirmam que se sentem bem no ambiente escolar, falam da questão do espaço e lazer que a escola proporciona e que existe respeito em relação aos professores e aos demais funcionários por parte dos alunos e de alguns funcionários, porém há alguns que falam que não se sentem bem devido aos colegas, não só os da mesma turma, os de outras também, e que existe certa autoridade abusiva de poder de alguns funcionários da escola. Nesse sentido, podemos dizer que uma escola precisa ter suas funções bem delimitadas e comprometimento de funcionários de todas as áreas da escola, uma administração atuante e flexível que colabore para a organização não se tornar autoritária. Nesse viés, Fazenda “coloca que a escola precisa se renovar, acabar com os hábitos antigos, promover novos hábitos, na busca de promover essa nova política educacional que vê o sujeito como um todo. E toda a comunidade escolar deve fazer parte desta efetivação, que vê a educação com um novo olhar” (1996, p. 57), para que ocorra o respeito às manifestações das identidades e a possibilidade de agregar e enriquecer o intercâmbio entre a diversidade que os sujeitos dessa escola proporcionam no dia a dia.

Nesse sentido é preciso ter o entendimento de que o durante as práticas pedagógicas o educador e todos que fazem parte do ambiente escolar tenham consciência de que o processo envolve atores sociais e culturais com identidades distintas que os leve a refletir e rever determinados valores morais e sociais por meio das experiências e vivências sociais e culturais que envolvem os indivíduos no ambiente educacional, o qual intrinsecamente se relacionada com as ações sociais e culturais, as quais são peças chaves para construção de nossa humanização como sujeitos sociais (BRANDÃO, 2002).

Parti, então, para perguntas de relações pessoais. No Quadro 5, como se sente na escola, estranho, à vontade ou incomodado: 12 responderam que se sente à vontade e um disse que se sente incomodado, pois tem facilidade de fazer amigos e inimigos também e não gostaria de estar aqui. No Quadro 6 perguntei se sente que os outros alunos parecem gostar de você, sete falaram que sim, que acreditam que os outros gostam, que tem uma boa amizade e que estão sempre com alguém, dois responderam que não, um falou que sente que as pessoas gostam muito dela e outro disse prefere ficar sozinho que é uma escolha dele, quatro responderam que parcialmente, que nem todos gostam mais que respeita, desses também falaram que é um pouco fechada e outra diz que esse sentimento de rejeição é mais dela mesmo. Apesar de alguns

poucos conflitos com o corpo docente, a grande maioria dos estudantes se sente à vontade no ambiente escolar, e apesar das diferenças entre esses alunos, eles dão valor à amizade, pois eles se reconhecem como um grupo e se juntam em uma mesma frequência quando necessitam de forças para alguma reivindicação que acham necessária. No entanto, há alunos que sentem o distanciamento da escola para com seu mundo, ou seja a escola não consegue olhar a todos. Santos aponta que a identidade é o que representa o sujeito em todos os seus aspectos, é tudo aquilo que o torna um ser completo e único, e a juventude interage em um mesmo espaço e grupo, das mais diversas formas e maneiras. Então esse espaço deve ser de respeito e tolerância aos variados tipos de identidade e de cultura, envolvendo e percebendo a todos e não apenas determinados grupos (SANTOS, 2014).

Nos quadros seguintes, as perguntas se referem à participação dos alunos em movimentos e associações. No Quadro 8, perguntei se ele sabe se a escola possui Grêmios Estudantis, cinco disseram que sim, porém nunca viram nenhuma ação efetiva e nem sabem como funciona, que só lembram que teve uma eleição. Três afirmaram que não tem e cinco falaram que não sabiam e ficaram confusos, pois lembram que teve eleição e, desses, alguns perguntaram o que seria o Grêmios Estudantis.

No Quadro 8.1, perguntei se fazia parte do Grêmios Estudantis da escola. Dos 13 entrevistados, todos responderam que não. Então perguntei, no Quadro 8.2, se já fizeram ou fazem parte de algum tipo de associação. Um disse que sim, que participa de um grupo de jovens da sua igreja (evangélica) e 12 dos entrevistados disseram que não.

Formar um aluno crítico, formador de opinião, com ideias de engajamento políticos e sociais é papel da escola. Então, cabe à escola disponibilizar um espaço que tenha recursos para que esse aluno possa reivindicar direitos, manifestar-se e, com isso, assumir posicionamentos que venham a colaborar de maneira positiva e efetiva na construção da cidadania. E o Grêmios Estudantis é porta-voz de um grupo maior na escola em que esses sujeitos estão inseridos. Vera Candau defende que a escola (a educação) é base fundamental para que se supere o olhar discriminatório para com o outro. Os movimentos sociais das minorias gritam por mudanças. Para Candau, os meios que movimentam e que defendem as problemáticas da diversidade cultural estão ou deveriam estar em todas as redes sociais, ONGs, nos movimentos sociais, nas escolas e no nosso cotidiano (CANDAU, 2005).

E assim apresento as percepções dos alunos em relação as suas interrelações e interação com a realidade do seu posicionamento como sujeito atuante nesta unidade escolar.

4.3 VISÃO DO ALUNO DO PROEMI SOBRE A DISCIPLINA DE ESTUDOS CULTURAIS PARA O FORTALECIMENTO DA DIVERSIDADE CULTURAL

Nesta categoria analisaremos, pelas respostas do aluno inserido no programa do ProEMI da escola pesquisada, se ele percebe que a disciplina de Estudos Culturais fortalece e agrega valores para sua identidade cultural. Para isso, as questões dos quadros foram classificadas em relação com a metodologia usada pelo professor da disciplina, identificação pessoal com a dinâmica da disciplina e relação interpessoal com a dinâmica da disciplina.

No Quadro 1 perguntei como a disciplina é trabalhada, e nove estudantes disseram que a professora trabalha com textos, mas também conversas. Também falaram que, nesse último ano, foram poucas as aulas de Cultura, pois as aulas eram usadas para trabalhos de outra disciplina. Como se pode ver, um respondeu que, com imagens em *slides*, e três falaram que havia mais conversas. No Quadro 4, ao serem perguntados sobre as atividades, 12 falaram que eram mais de natureza prática e citaram algumas técnicas de artesanatos que confeccionaram e tanto apreciaram. Percebe-se uma confusão com a disciplina de Artes. Eles também citaram a dinâmica que desenvolvi com eles como uma das fontes de minha pesquisa. Um estudante respondeu que a aula foi mais teórica, com explicações e pesquisas na *internet*.

Ter uma estratégia, uma metodologia que respeite as diferenças, que perceba a diversidade cultural que cerca o aluno é fundamental para que o sujeito assimile o conhecimento e compreenda as ações e as práticas que o professor dispõe nas aulas, caso contrário o ensino perde o significado e não ocorre a aprendizagem. Aqui vemos que os alunos entrevistados hesitaram em responder, pois não tinham bem claro o conhecimento das atividades desenvolvidas na disciplina, e o que mais atrapalhou foi que usaram muito das aulas de Estudos Culturais para dispor para outra disciplina que estava muito atrasada. A proposta do redesenho curricular, inserida no ProEMI, só fara sentido efetivo com a participação do professor, e cabe a ele a busca do conhecimento e a efetivação desta proposta. Foram então elaborados os Projetos de Redesenho Curricular (PRC) no sentido de organizar para melhor atender as unidades escolares (BRASIL, 2009).

Para a eficiência do currículo, alguns autores usados nesta pesquisa, sugere que é preciso equilíbrio e consistência, que os conteúdos são os componentes principais quando acompanhados de significado para o aluno, e que tenha como finalidade a organização da aprendizagem. O destaque maior em todo esse processo é o professor, que vai ser o mediador, o desafiador e o motivador do processo, promovendo e ações efetivas nas atividades de ensino.

No que diz respeito à identificação pessoal, no Quadro 2 perguntei ao entrevistado se ele compreende o que é cultura nas aulas da disciplina. Nove disseram que sim e falaram que é história dos antepassados, que está em tudo, desde a música a quadros, que é “a tua opinião”, que cultura se aprende com outros países, povos, são os costumes, a arte. Dois falaram que não, e outro disse que não sabia responder. Dois responderam que parcialmente, um disse que a professora explicou sobre cultura, o que exatamente ela não sabe, e outro disse “mais ou menos”, e também não sabia explicar. A maioria dos alunos falou que sabia o que era cultura, porém a maior parte não soube explicar o que era cultura. Citaram palavras, com poucos argumentos, e outros nem demonstraram interesses em argumentar alguma coisa. Nesse caso, a disciplina pouco promoveu embasamentos para desenvolver esse tipo de argumento, lembrando que é o terceiro ano que eles têm a disciplina de Estudos Culturais.

A maioria dos alunos falou que sabia o que era cultura, porém desses a maior parte não soube explicar, citaram palavras com poucos argumentos e outros nem demonstraram interesses em argumentar alguma coisa. Neste caso a disciplina pouco promoveu embasamentos para dar esse tipo de argumentos, lembrando que é o terceiro ano que esses alunos tiveram a disciplina de Estudos Culturais em seu currículo do ProEMI.

Vale lembrar que esse programa foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) com finalidade de provocar o debate sobre o Ensino Médio, de maneira que os Proposta de Redesenho Curricular (PRC) de cada unidade escolar deveriam atender às reais necessidades das unidades escolares. Com a aprovação do MEC desse documento que orienta o Programa ProEMI, foi elaborada uma proposta de currículo pela Secretaria do Estado da Educação (SED) do nosso estado, como uma possibilidade de experiência curricular inovadora para o ensino médio, ocorrendo com isso a oportunidade de disponibilizar a disciplina de Estudos Culturais, que tem como finalidade, a busca de novos sentidos e significados para escola e os seus sujeitos (BRASIL, CNE/CP, 2009).

No Quadro 3, quando perguntei se o aluno pesquisado se identificava com os assuntos tratados na disciplina, dois falaram que se identificavam, principalmente quando podem falar de coisas bem diferentes e elas acabam se conectando, ou quando se fala de assuntos de “coisas de família” (características culturais) e se consegue identificar com a sua família. Três estudantes falaram que não, porque não gostam, não compreendem bem o assunto. Outro diz que não se reconhece quando se fala da cultura açoriana, e oito disseram que só às vezes, como quando fazem algum artesanato e gostam. Uns citaram as técnicas que não gostaram de fazer, outros falaram que se identificaram com outras culturas, também falaram que é curioso falar de culturas diferentes.

Como se vê nas falas dos entrevistados, os sujeitos gostam quando o professor fala sobre o que é diferente da vivência deles, porém não há uma conexão com suas realidades. Poucos se enxergam nos assuntos tratados em sala de aula. O que lhes dá satisfação são os trabalhos práticos realizados, mas se perdem quando eu pergunto qual é a história do objeto produzido. A diversidade cultural é um campo muito amplo e complexo, é importante que o professor, ao ministrar suas aulas, conheça bem a realidade de seus alunos. O papel da escola é não discriminar, mas trabalhar as diferenças e a diversidade cultural, buscando problematizar, buscando o diálogo e o debate saudável, apontando as questões e das “situações surgidas em sala de aula” (GOMES, 2003).

No Quadro 3.1, perguntei como eles se sentem ao comentar os assuntos tratados na sala de aula da disciplina de Estudos Culturais. Nove disseram que ficam à vontade em fazer comentários e tirar as dúvidas, mesmo que alguns deles não compreendam do que se trata. Cinco dizem se sentir deslocados, pois não compreendem o que estão falando.

É difícil trabalhar a diversidade cultural em um país como o nosso, repleto de influências culturais, que abafa, discrimina e marginaliza os ditos diferentes do padrão referencial de identidade do Brasil. Até mesmo alguns dos professores não conhecem a sua própria cultura. Percebe-se nos discursos dos entrevistados que, apesar de a maioria se sentir à vontade na sala de aula, na disciplina em questão não conseguem fazer a ligação e dar significado aos discursos feitos sobre o assunto. Segundo Gadotti, o professor deve aproveitar a experiência de vida do aluno na escola, pois tem uma riqueza de diferenças e essas devem ser valorizadas, trazer para a sala de aula a realidade dos

estudantes, pois esses sujeitos são de vários segmentos sociais e devem também ser respeitados pelo professor e alunos (GADOTTI, 1992).

No Quadro 5, perguntei se em algum momento o entrevistado mudou sua opinião ou conceito de alguma coisa por intermédio da disciplina de Cultura. Dois estudantes disseram que sim, um disse que, devido a algumas conversas e discursões sobre homofobia, não é mais extremista como era, pois vem de uma família evangélica bem tradicional. Outro disse que pensava que a aula seria muito chata, mas que agora ele gostava. Para esses jovens estudantes, no processo de formação de suas identidades, a escola é um dos meios importantes de troca. Vimos que as principais trocas são feitas entre eles, que a disciplina, segundo eles, não teve muita influência quanto à formação de novas opiniões a respeito de assuntos polêmicos, eles consideram que essa é uma questão cultural familiar. Mudanças e movimento fazem parte das características da juventude, é um processo contínuo de transformação, seja individual ou coletivo. Por isso é importante que a escola aprofunde a questão da diversidade cultural e das diferenças identitárias em sala de aula. E é dentro das escolas que se faz mais urgente essa mudança de olhar (ABRANTES, 2003).

O Quadro 8 refere-se a que tipo atividade que mais gostou de fazer na disciplina. Doze estudantes disseram que preferem as atividades práticas e citaram as produções de artesanatos oriundos de culturas de outros países. Um aluno respondeu que gostou mais dos debates e da dinâmica com as fotografias, onde cada colega contou sua história. Nenhum dos entrevistados comentou neste quadro sobre a parte teórica. Essas atividades práticas, que comentaram na entrevista como as que mais gostaram, era pela a estética do objeto, mas novamente não souberam me dizer quais eram as origens culturais dos objetos realizados nas aulas de Estudos Culturais.

Diante do que já vimos sobre diversidade na juventude no ambiente escolar, cabe ao professor ter estabelecido os objetivos bem claros com atividades e práticas pedagógicas que proporcionem as mesmas oportunidades e experiências, mas ofereça estratégias diferentes para alcançar todos do grupo, como destaca Perrenoud (2000). No desafio de propor um ensino que respeite a cultura da comunidade, faz-se necessário a organização do projeto pedagógico, conhecer a realidade social e cultural dos sujeitos da comunidade escolar.

No Quadro 10, perguntei se a disciplina de Cultura contribuiu para assimilar condutas de respeito para com aqueles que são diferentes. Nove estudantes disseram que sim, que mesmo que você não goste de uma pessoa “você acaba respeitando”, “conversa-se muito sobre

diferenças, e me sinto respeitada”, “a gente não vive em uma bolha”, “podemos nos expressar dar nossa opinião”. Três alunos responderam que não, disseram que boa parte do respeito vem de berço, da forma como foram criados, e outro fala que em relação à disciplina não tem nada a ver. Um respondeu que parcialmente, pois acredita que não teve toda essa inclusão assim, mas que isso seria o papel essencial da disciplina.

Aquí percebis nas falas da entrevista que a maioria dos sujeitos envolvia as outras disciplinas ao comentar a questão, demonstrando que é importante ter atitudes de respeito para com as diferenças, para haver reciprocidade entre eles. A maioria se sente respeitada e consegue dar sua opinião. Demonstram, assim, que já trazem conceitos de atitudes de respeito de casa, e que a escola colabora de alguma forma para isso, mas a disciplina em questão não aprofundou essas questões.

E para inserir a temática tolerância, respeito e harmonia, recorremos aos PCN, que dentro do ambiente escolar trazem como alguns dos seus temas transversais a pluralidade cultural, conferindo à escola e ao professor de sala de aula “trabalhar temáticas, de valor como o respeito ao conhecimento e a valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais”, buscar explicar a diversidade que experimentamos no dia a dia, bem como entender suas relações, “com um histórico que passam por desigualdades sociais e econômicas e promover as mudanças mais urgentes para uma vivência mais harmoniosa no meio em que está inserido” (BRASIL, 1998, p.22).

Em relação aos dados obtidos sobre as relações interpessoais, no Quadro 6 perguntei se foi feita alguma dinâmica que compartilha a sua história da família do aluno. Quatro disseram que sim, remetendo-se à dinâmica feita por mim para ajudar na pesquisa. Três falaram que não, que apenas se apresentaram de maneira normal e só, e seis falaram que não lembravam. A dinâmica que eles mencionam foi o processo metodológico de investigação desta pesquisa, foi muito bem aceita pelos alunos, que em sua maioria participou e validou como muito eficaz para o processo de conhecer a intimidade familiar dos colegas. Os alunos, através de fotos antigas de família, narram os detalhes da imagem, contexto e história, tendo o professor como orientador do processo. Houve momentos de alegria e risadas, curiosidade, emoções fortes de tristeza, saudade de entes queridos que não estão mais vivos, e tudo isso fez com que eles se conhecessem mais e, como eles mesmos comentaram na entrevista, passaram a respeitar mais a individualidade do colega. Então, conhecer o outro faz com que eu o respeite e que crie

laços mais estreitos, contribuindo para a relação de um grupo. Essas relações fazem com que se percebam as diferenças, os valores que contribuem para o fortalecimento da identidade do sujeito que vive essa interação (DIAS, 2012).

No Quadro 7, perguntei se nas aulas da disciplina de Cultura discute-se sobre religião, classe social, música, dança, etnia e gastronomia. Dos entrevistados, sete falaram que discutiu-se sobre religião, falaram que a turma é bem diversificada e que discutem bastante sobre o assunto. Três disseram que é sobre as questões sociais e as diferenças de classe. Três disseram que comentam sobre música e dança, falando de seus gostos, e não mencionaram gastronomia e etnia.

Já comentei anteriormente a respeito da religiosidade desses alunos, e vimos que realmente esse assunto é bastante recorrente e importante para eles devido à diversidade de doutrinas entre eles. Assim os debates se transformam em acirradas discussões, e algumas dessas temáticas são deixadas de lado. Eles também falam sobre música, porém nessa temática percebo que é apenas aquelas que o aluno traz para ouvir enquanto faz uma atividade. A diversidade se faz nos diferentes costumes que agregamos no decorrer de nossas vidas, eles são inúmeros e tão importantes que devem ser levados em conta no ambiente escolar, como a música, o vestuário, a religião, a dança e outros que nos moldam e representam cada época de nossa vida.

Segundo Gomes (2003), a diversidade pode ser vista como diferenças que vão sendo construídas culturalmente. Vê-se aí a importância de trabalhar essas temáticas em sala de aula, pois compõem a diversidade que está presente em toda e qualquer sociedade humana. Gomes (2003) lembra que o processo de formar a identidade desse jovem é diário devido às influências do meio.

No Quadro 7.1, perguntei de que maneira eram abordados esses assuntos. Oito responderam que era feito por meio de conversas e debates, um disse que foi através de textos e quatro falaram que foi através de atividades práticas, no caso trabalhos artesanais, nenhum comentou sobre dinâmicas. A maneira como é introduzido um assunto em sala de aula pode ser o ponto crucial para que o aluno fique interessado ou apático. Para Jurjo Torres Santomé, o currículo tem uma enorme responsabilidade na vida dos estudantes, pois é ele que vai definir o que e como esse aluno vai desenvolver seu aprendizado. O currículo tem de levar em conta o tipo de conhecimento que se almeja passar, levando em conta a realidade dos alunos, que tipo de atividades, metodologias, recursos, conteúdos, quais os tipos de avaliação, as experiências e as trocas (SANTOMÉ *apud* SILVA, 2003).

No Quadro 9, foi perguntado se era discutido com eles sobre programas educacionais de cotas e baixa renda e outros tipos de acesso à universidade. Sete responderam que sim, que se discutiu sobre ENEM, PROUNI, mas pouco se fala sobre as bolsas. Seis estudantes falaram que não, que nessa disciplina não, mas que em outras disciplinas já. Aqui percebi certo distanciamento do assunto com os alunos, mesmo que a maioria fale que sim. Fica claro nos relatos que o assunto é mais discutido entre eles mesmos. Fala-se mais sobre o ENEM, nota-se que há mais preocupação com a posição em que a escola vai ficar classificada. Porém os sujeitos entrevistados demonstram interesse em prosseguir os estudos. Nesse caso, a escola pode ser a maior incentivadora nesse processo, promovendo o aprendizado de maneira que envolva o sujeito, que contribua para assimilar conceitos, que serão bases para continuar a seguir na vida acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo conhecer a influência do ambiente escolar na promoção do respeito à diversidade cultural a partir da formação identitária do aluno do 3º ano do ensino médio inovador, inseridos na disciplina de Estudos Culturais da escola E.E.M. Macário Borba. A busca por entender as narrativas que envolvem esse processo apoiou-se em correntes de estudos que colaborassem nas pesquisas teórica para a reflexão dos temas: diversidade, cultura, identidade juvenil e escola como assuntos pertinentes da pesquisa.

Esse foi um processo pessoal bem desafiador, pois fui em busca de algumas respostas para conhecer: 1) o perfil cultural dos alunos do ProEMI; 2) a percepção deles sobre influência do meio escolar na formação da sua identidade cultural; 3) como o aluno do ProEMI avalia a dinâmica da disciplina de Estudos Culturais como possibilidade de desenvolvimento e fortalecimento de sua identidade cultural. E tivemos como base teórica de análise as contribuições e reflexões feitas na perspectiva dos Estudos Culturais. A pesquisa se movimentou em categorias para melhor delimitação da investigação, sendo a primeira delas sobre o perfil desse aluno, sobre a caracterização de sua família, crenças religiosas e escolhas pessoais.

Todos os alunos entrevistados vieram de famílias que os ampararam, e onde desenvolveram laços afetivos, receberam um nome e um lar. Na atualidade a maioria permanece na mesma estrutura familiar. A localidade residencial desses sujeitos é bem dividida em rural e urbana, e isto proporcionou troca de conhecimentos peculiares de vivências diferentes. A origem dos antepassados é predominantemente do Sul do Brasil, sendo Santa Catarina na maioria das famílias, de onde vieram as influências principalmente no setor da gastronomia. As festas compartilhadas em família, casamentos e aniversários de parentes são hoje as principais promotoras de momentos de divertimento e confraternização, sinalizando que houve significativa mudança de algumas datas tradicionais de comemoração e religiosidade como o Natal e a Páscoa. Em relação às memórias de família, uma grande parte deles souberam contar tanto as histórias antigas dos avós quanto de seus pais, mostrando que reconhecem um pouco de suas origens, marcadas por cenas difíceis, algumas até dolorosas. Suas lembranças de crianças são na maioria positivas, a maioria deles brincavam nas ruas, com muitos amigos, os passatempos com a família eram momentos divertidos, passeios com os pais, caracterizando um ambiente com muitas trocas compartilhadas e momentos de alegrias, a maioria deles

continuam de alguma maneira manter algum tipo de passatempo com os pais. As expressões e os jeitos de falar de alguns membros da família são relatados pela maioria, que identificam como heranças étnicas italianas e alemãs, e também as expressões características do Rio Grande do Sul.

Os seus avós são na maioria católicos. O que se percebe é que a experiência religiosa acabou mudando nas gerações seguinte por conta das influências de outras religiões, indicando que nesta geração percebe-se uma diversidade enorme. A busca por outras religiões se deu por influência do meio social, o que aponta para a diminuição da hegemonia da religião católica e o surgimento de uma variedade de opções religiosas.

Cada aluno interage a partir de suas escolhas individuais, e as compartilha e tenta encaixar-se com aqueles com os quais mais se identifica. A respeito de algumas escolhas pessoais, a maioria dos alunos não toca nenhum instrumento musical, porém todos têm admiração por quem sabe tocar. E a música está presente na vida de todos eles desde criança, primeiro através de seus pais, que influenciaram alguns deles na formação do seu gosto e estilo musical. Há uma variedade muito grande, o que acaba enriquecendo o ambiente da coletividade. Vale destacar que na questão sobre o respeito aos animais, notam-se valores de sentimentos, responsabilidades e de interação. Aqui neste grupo a maioria dá significado ao animal como troca de afeto, e passa despercebido ou não se dão conta que há animais que são designados para servir de alimento que vão para sua mesa. O que nos faz lembrar, que os costumes estão muito impregnados na nossa cultura, que não avaliamos por nos mesmos essas questões.

Hábitos de lazer e de vestuário nos remetem às questões econômicas, de valores compartilhados e de preferências no meio em que vivem. Esses alunos descendem de famílias de condições socioeconômicas baixas, a maioria depende de pessoas externas ao círculo familiar para poderem viajar. Sobre o vestuário, a maioria respondeu que prefere as roupas confortáveis, mas observam que a roupa para eles significa ou representa algo mais que uma peça de tecido, é indicativo em certos momentos do seu estado de humor.

Na segunda categoria, que busca conhecer sobre a percepção do aluno sobre a influência da escola sobre a diversidade cultural, também classifiquei por: escolhas pessoais, relações interpessoais, relações pessoais e participação em associações e movimentos. A escolha por frequentar essa unidade escolar, para a maioria dos alunos se deu por opção de seus responsáveis, porém nesta escolha foi respeitada a

vontade do aluno em matricula-se nesta escola. Também ingressaram no ProEMI com a o consentimento dos responsáveis, mas o fato de estar com os amigos e os colegas juntos também colaborou para essa escolha. A maioria respondeu que gosta de vir para escola, se sente bem no ambiente escolar, sente liberdade e acolhimento pela escola e a maior parte deles tem uma boa interação de amizade com os colegas. Porém há um pequeno número desses alunos que demonstra que a escola tem que ser mais que um ambiente de relacionamento, tem que ser um ambiente de aprendizagem. Percebi que as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto do EMI para os entrevistados não sensibilizam e não dão significado a esses sujeitos, deixando-os à margem da real aprendizagem, sem que ocorra a apropriação dos conteúdos curriculares. Ainda que a maioria dos alunos responda que não sente tédio durante as aulas, os argumentos que os estudantes usaram ao falar sobre a dinâmica das aulas deixam transparecer que ocorre na verdade o contrário desta última informação. Sabemos que, para desenvolver o senso crítico e participativo dos alunos, é preciso propiciar as ferramentas corretas e ensiná-los a usar.

Na terceira categoria procurei ver como o aluno do ProEMI avalia a dinâmica da disciplina de Estudos Culturais como possibilidade de desenvolvimento e fortalecimento de sua identidade cultural. Para isso foram classificadas em relação com a metodologia usada pelo professor da disciplina, identificação pessoal com a dinâmica da disciplina e relação interpessoal com a dinâmica da disciplina. Nesse processo, percebemos o quanto o alinhamento entre os principais componentes de um currículo deve ter como finalidade a organização do ensino para assegurar o processo ensino aprendizagem, conteúdos significativos, destacando a pessoa do professor, que deve ser o mediador, o desafiador e o motivador do processo, levando significados e ações efetivas nas atividades de ensino

Em referência às estratégias de ensino, os estudantes mostraram-se confusos e hesitantes entre uma pergunta e outra. A maioria demonstrou uma certa discrição em responder, porque eles percebem claramente uma desorganização na metodologia usada pelo professor. A maioria deles não demonstrou conhecimento claro e coerente sobre o tema principal da disciplina, que é a cultura, não apresentaram sequer argumentos básicos para conseguir responder durante a entrevista. Nas suas falas demonstraram claramente que não se identificam com alguns dos conceitos trabalhados em sala de aula, respondendo que faltou uma identificação entre os conceitos e a vida cotidiana deles. Nessa perspectiva, concluímos que se o professor não

buscar conhecer a realidade do aluno, não poderá também estabelecer uma conexão de identificação e interesse entre o ensino e o aluno, porém mesmo diante desta dinâmica desconectada e fragmentada eles relatam que gostam de realizar os trabalhos práticos.

Esses alunos compartilham comportamento e hábitos escolares, onde a maioria se sente à vontade para fazer seus comentários referentes à disciplina de Cultura e demais aspectos relacionados com seus estudos, pois se sentem acolhidos e confiante no grupo onde estão inseridos. Todavia, não escondem o descontentamento com alguns aspectos relacionados com a disciplina de Estudos Culturais. Por essas afirmações e contradições acima citadas, percebemos então que a maioria desses alunos não assimila os conceitos pertinentes dessa disciplina, o que nos faz refletir sobre o quanto ainda temos de avançar e superar no sentido de organizar a prática pedagógica, buscando torná-la significativa e eficiente para o processo de qualificação da educação no ensino médio.

Nas atividades práticas, os alunos demonstraram mais interesses e prazer em realizar a técnica, mas não fazer conexão com a aprendizagem de conteúdos nem tão pouco com o contexto em que estão desenvolvidos. Com relação ao respeito entre as pessoas no ambiente escolar, a maioria deles cita que a disciplina colabora para isso e que poderia contribuir muito mais, percebendo que a escola deve trabalhar temáticas que valorizem as diferenças por meio do reconhecimento da diversidade cultural desses alunos. Quando não se utiliza da prática pedagógica para conhecer esse aluno e sua família, bem como o meio externo à escola em que eles estão inseridos, fica difícil criar estratégias educacionais eficazes e interessantes para esse grupo. Dentre os assuntos debatidos em sala de aula, a religião foi o mais notado devido à turma ter, como já comentei anteriormente, uma diversidade muito grande de experiências. Outros temas riquíssimos em relação à manifestação cultural desses alunos ficaram quase que à margem durante as aulas, sendo alguns até mesmo sem serem abordados durante o ensino médio inteiro, como as danças e a música, que fica só no nível do gosto pessoal e está totalmente ausente do debate e da valorização como temática ou recurso metodológico do professor.

Ficou evidente que não há preocupação por parte do professor com o estudo profundo em consonância com as temáticas da diversidade e da cultura na sua organização e planejamento das aulas. E como a disciplina de Estudos Culturais tem a temática da diversidade cultural muito mais que um mero conteúdo programático, é salutar que se preze por manter o diálogo, esclarecer, promover conhecimento a respeito de

órgãos que podem colaborar para educação do aluno de situação econômica baixa e que ainda vê na educação básica e pública um meio de desenvolvimento e ascensão social e profissional.

A partir desta pesquisa, foi possível conhecer algumas particularidades sobre a identidade cultural desses jovens, confirmando a diversidade cultural existente nesse grupo de alunos, apontando para a importância da família, dos valores humanos e dos relacionamentos. Mas também foi possível perceber certa mágoa em relação aos pais e o distanciamento em tudo o que se refere a essa convivência familiar.

A infância proporcionou para a grande parte dos alunos boas lembranças e um desenvolvimento saudável física e mentalmente, e isso se evidenciou nos relatos sobre a forma como interagem uns com os outros, com respeito a todos no ambiente escolar. Outro traço que assemelha a turma é que a maioria tem origem no estado de Santa Catarina, seja na zona rural, seja na zona urbana.

Os alunos indicam que a escola é um espaço em que a maioria se sente bem no que diz respeito à convivência com os colegas. Os estudantes foram bastante críticos e em relação a si mesmos quando falam que não são muito organizados nos estudos e também quando percebem que a escola deixa a desejar nesse quesito, pois sentem-se desconectados com algumas dinâmicas empregadas em sala de aula.

Os alunos destacaram que a escola não proporcionou uma influência muito significativa nas suas demandas de organização e interesse nos estudos, destacando que não houve envolvimento mais efetivo entre a escola e o aluno no processo de aprendizagem. No entanto, demonstram que, mesmo que superficialmente, a escola foi um meio propício de contribuição para a percepção de sua identidade juvenil e conseqüentemente influenciou o seu desenvolvimento.

Em relação à disciplina de Estudos Culturais, os alunos têm dificuldade de reconhecerem-se como sujeitos do processo de escolarização e o professor de valorizar a importância da diversidade cultural durante a sua prática pedagógica. Isso fez com que os alunos avaliassem negativamente a dinâmica desenvolvida nessa disciplina como uma possibilidade de fortalecimento de sua identidade cultural, pois não conseguiram perceber o lugar da sua individualidade dentro da diversidade. Existe a influência do ambiente escolar na promoção do respeito à diversidade cultural a partir das formações identitárias de cada aluno, no entanto a escola não valoriza essa sua influência, não busca organizar os estudos de modo que consiga utilizar positivamente essa condição, e o professor não atentou para a importância da disciplina de Estudos Culturais como uma possibilidade de melhorar, dinamizar e

inovar em educação, pois ainda não reconheceu a cultura como princípio educativo e não percebeu a diversidade cultural como elemento de formação e transformação social. A escola muitas vezes esquece que a educação é cultura, esquecendo de compreender e valorizar o poder da identidade cultural manifestada dentro do seu ambiente. Nesse sentido concluímos que se faz necessário acontecer algumas ações educacionais como: resgatar os valores culturais dos alunos; buscar olhar o sujeito como um todo; desenvolver práticas para tornar esse sujeito um cidadão crítico e consciente de seu papel na sociedade; e priorizar práticas sociais de modo que a pluralidade cultural seja garantida.

Diante do exposto, cabe ressaltar que a escola precisa ter consciência do papel importante que assume diariamente e de que a diversidade cultural evidenciada na sala de aula é um fenômeno desafiador, não só para o professor, mas também para o aluno. No entanto, verifico, ao finalizar esta pesquisa, que a conscientização e a valorização da temática cultura no ambiente escolar e mais especificamente nas aulas da disciplina de Estudos Culturais, ofertado em um programa de política pública para o ensino médio, não teve uma relevante contribuição para a percepção e o entendimento da manifestação da diversidade cultural de alunos que por três anos estavam inseridos nesse contexto de ensino aprendizagem e, no entanto, não se perceberam na maioria das vezes como pertencentes ou protagonistas quando da manifestação da diversidade cultural que compartilhavam no interior da sala de aula.

Por decorrência, verifico com o presente estudo que a manifestação da diversidade cultural entre os alunos do 3º ano inseridos nesta disciplina ocorreu de maneira despropositada, sem intencionalidade, sem organização ou direcionamento para que houvesse uma construção ou fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem. Durante algumas atividades, os objetivos não ficaram bem claros para esses alunos. Em alguns momentos, não houve correlação com o tema central da disciplina, ou seja, a cultura e suas dimensões, na percepção dos alunos, foram até geradoras de conflitos, indicando uma manifestação cultural sem consciência, descompromissada, informal e despercebida durante os momentos de convivência, sobressaindo apenas as poucas percepções que foram geradas espontaneamente por iniciativa de alguns alunos.

Diante do exposto, cabe ressaltar que as revelações apresentadas neste estudo indicam o quanto ainda se tem para pesquisar sobre a manifestação da Cultura e suas dimensões no ambiente escolar, a fim de buscar contribuições e reflexões para que, os sujeitos inseridos

em uma disciplina específica sobre o tema se apropriem e contribuam de maneira consciente e compromissada, podendo assim gerar uma verdadeira transformação do processo ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Pedro. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 41. Lisboa, 2003, p. 93-115. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/identidades-juvenis-e-dinc3a2micas-de-escolaridade-pedro-abrantes.pdf>. Acesso: 10 jul. 2019.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- ALVES, Álvaro M. P. GNOATO, Gilberto O Brincar e a Cultura: Jogos e Brincadeiras na Cidade de Morretes na Década de 1960. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 1, p. 111-117, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v8n1/v8n1a14.pdf>. Acesso: 17 jul. 2019.
- ALVES, Luiz Roberto. **Síntese das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica, 2010.
- ANDRADE, Fernanda Maria dos Santos. **Identidade e Religião: uma análise da construção da identidade religiosa juvenil**. Universidade Católica de Pernambuco. Recife 2008. Disponível: http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/291/1/dissertacao_fernanda_andrade.pdf. Acesso em: 5 jul. 2019
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda, MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: Introdução a Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- APPLE, M. W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012
- BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas sobre a Teoria da Ação**. Oeiras: Celta Editora, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século Edições, 2003.

BITENCOURT, Ednéia. **As Repercussões do Programa Ensino Médio Inovador na Prática Pedagógica dos Professores: Reflexões com Base na Teoria Histórico-Cultural**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense; Abril Cultural, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos Temas Transversais**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural**. Ensino de 5ª a 8ª série, Brasília/DF, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. (1988) editado por Antônio de Paulo. 13. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96/ apresentação Carlos Roberto Jamil Cury**. 6. ed. Rio Janeiro: DP&A, 2003.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Diário Oficial da União, 1º jan. 2003. Disponível em: <www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id221.htm>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_eticoraciais.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador**. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador**. Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador**. Brasília, DF: MEC, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador**. Brasília, DF: MEC, 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192>. Acesso em: 11 jun. 2019.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian, Fávoro Alegrânncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. Universidade Estadual do Paraná. **Debates em Educação**.v. 10, n. 21, maio/ago. 2018.

CANDAUI, Vera. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio; CANDAUI, Vera (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANDAUI, Vera. **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. CANDAUI, Vera(org.); Carmen Teresa Gabriel...[et al.]-Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANEN, A. Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 111, n. 10, p. 135-150, 2000.

DIAS, Carlos Alberto Ramos. **A família da formação da identidade: orientações de futuro**. Universidade da Beira do Interior, Corvilhã/Portugal, 2012.

Disponível:file:///C:/Users/Lu/Desktop/TESE_FINAL_Carlos%20Dias%20FAMILIA.pdf . Acesso: 10 jul. 2019.

DOUTOR, Catarina. Um olhar sociológico sobre os conceitos de juventude e de práticas culturais: perspectivas e reflexões. **Última Década**, n. 45, p. 159-174, diciembre 2016. Centro de Estudios Sociales Valparaíso, Chile. Disponível em:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19549492009>. Acesso: 10 set 2019.

DUMAZEDIER, Jofree. Lazer e Cultura Popular. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 28-51. Disponível em:

https://www.academia.edu/6186143/dumazedier_-_lazer_e_cultura_popular_-_p._28-51_-_2000. Acesso: 10 set 2019.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Uma Introdução aos estudos culturais – **Revista FAMECOS**, n. 9, Porto Alegre, p. 87-97, dez. 1998.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. 2012. Jornalismo e estudos culturais: uma perspectiva cultural. In: **Itania Maria Mota GOMES (org.), Análise de telejornalismo: desafios teórico-metodológicos**. Salvador, Edufba, p. 25-38.

FANFANI, Emilio Tenti. **Culturas jovens e cultura escolar**.

Documento apresentado no seminário “Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio”. Organizado pelo Ministério da Educação.

Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio. Brasília. de 7 a 9 de junho de 2000. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CultJoEsc.pdf> Acesso: 10 set 2019

FAZENDA, Ivani C.A. (Org.). **Práticas Interdisciplinares na escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 147.

FELDMAN, D. **Ajudar a ensinar: relação entre didática e ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

FERNANDES, António Teixeira (Coord.). **Estudantes do Ensino Superior no Porto: Representações e Práticas Culturais**. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

FERREIRA, Windyz Brazão. Pedagogia de Possibilidades: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras?. **Cadernos CENPEC**. São Paulo, v. 3, n. 2, p. 73-98, jun. 2013. Disponível: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/230> Acesso: 10 jul. 2019.

FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade no BNCC: Relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso: 10 jul. 2019.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. "Diversidade cultural no Brasil"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/a-diversidade-cultural-no-brasil.htm>. Acesso em 12 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GARCÍA-CANCLINI, Néstor. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução Luiz Sérgio Henrique. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Ana Maria Rabelo. Aprender a cultura. In: GUTIERREZ, A.; LOUREIRO, H.; FIGUEIREDO, B. **Cultura e Educação: parceria que faz história**. Belo Horizonte: Mazza Edições; Instituto Cultural Flávio Gutierrez/MAO, 2007. p. 29-43.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnicocultural. In: RAMOS; ADÃO; BARROS (coordenadores). **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2003. p. 67-77.

GOMES, Nilma Lino. **Indagação sobre o Currículo: Diversidade e Currículo**. Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso: 1 julho 2019.

GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima; OLIVEIRA, Fernanda Pacheco; GIANNECHINI, Letícia Goldenberg; COMUNELLO, Luciele Nardi; NARDINI, Milena; PACHECO, Milena Leal. Pobreza, violência e trabalho: a produção de sentidos de meninos e meninas de uma favela. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. **Estud. Psicol.** (Natal), v. 8, n. 1, p. 45-53, jan./abr. 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, Stuart. Pensando a Diáspora (Reflexões Sobre a Terra no Exterior). In: **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003. p. 25-51.

KRAWCZYK, N. Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 41 n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756>>. Acesso em: 8 jul. 2019.

MAHEIRIE, Kátia. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. **Psicologia em Estudo**. Maringá, 2003, n. 8, v. 2, p. 147-153. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a15>>. Acesso em: 1 jul. 2019.

MENDONÇA, S.; SPERANDIO, H. Nietzsche, cultura e educação. **Pro-Posições**, v. 24, n. 3, v. 72, p. 249-256, set./dez. 2013.

MINISTÉRIO DA CULTURA. Políticas públicas: cultura e diversidade. Pronunciamento do Secretário Sergio Mamberti na IV Conferência de Educação e Cultura na Câmara dos Deputados. Texto redigido por Álvaro Magalhães a partir de debates internos na SID/MinC, especialmente com Ricardo Lima e Sérgio Mamberti. Acessado em: http://www.cultura.gov.br/politicas/identidade_e_diversidade/index.htm. Disponível em: 11 jun. 2019.

MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOTA, Jorge. A actividade física no lazer: reflexões sobre a sua prática. Lisboa: Livros Horizonte, 1997.

NELSON, Carry; Treicher e Grossberg et alli. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Thomas T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 7-38.

_____. Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnicocultural. In: Ramos, Adão Barros. (Coordenadores). **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, Brasília, 2003. Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/diversidade_educacao.pdf. Último acesso 15 junho 2019.

NORONHA, Maressa Maelly Soares; PARRON, Stênio Ferreira. A evolução do conceito de família. Núcleo de Pesquisa da Finan. vol. 03,

nº 03, 2012. Disponível em:

<<http://www.finan.com.br/pitagoras/downloads/numero3/a-evolucao-do-conceito.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

OLIVEIRA, Vilmar Pereira. A influência do gosto musical no processo de construção da identidade na juventude. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC 2012. Disponível:

<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0661.pdf>. Acesso: 10 jul. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções às ações**. Porto Alegre: Artemed, 2000.

PINHEIRO, CARLA MARIA (2000). Consumo de Massas e Estilos de Vida: Comportamentos, Simbolismo e Vice-Versa. Coimbra: Atas do IV Congresso Português de Sociologia, 17-19/04/2000. Disponível em : https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462df6d1ecd2b_1.pdf. Acesso em 15 jul.2019.

REIS, Ana Carla Fonseca. **Marketing cultural e financiamento da cultura**. São Paulo: Thompson, 2003.

PINHEIRO, CARLA MARIA (2000). Consumo de Massas e Estilos de Vida: Comportamentos, Simbolismo e Vice-Versa. Coimbra: **Atas do IV Congresso Português de Sociologia**. Disponível em : https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462df6d1ecd2b_1.pdf. Acesso: 10 jul. 2019

RIBEIRO, Jorge Cláudio. Os Universitários e a Transcendência: Visão Geral, Visão Local. **REVER, Revista de Estudos da Religião**, n. 2, 2004. p. 79-119. Disponível em: https://www.pucsp.br/rever/rv2_2004/p_ribeiro.pdf. Acesso: 12 jul. 2019.

SANTOS, Cristina Alexandra. **Os jovens, o consumo e a identidade: uma trilogia contemporânea? O consumo de marcas de vestuário e de calçado e a construção identitária juvenil**. Tese de doutoramento (Sociologia). Lisboa: ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, 2014.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SANTOS, José Luis dos. **O que é cultura**. 12. reimpr. da 16. ed. de 1996. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Silva, Tomaz Tadeu (org). **Alienígenas na Sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SPERANDIO. Henrique Raimundo do Carmo, MENDONÇA. Samuel. Nietzsche, cultura e educação. **Pro-Posições**, v. 24, n. 3, v. 7, p. 249-256, set./dez. 2013.

Teruya M.T. A historiografia da família brasileira: bases e perspectivas de análise. In: **XII Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP** (Associação Brasileira de Estudos Populacionais); 2000; Caxambu/ MG. Caxambu: ABEP; 2000. p. 1-25.

TOSTES, Francielle Ribeiro; SANCHES, Maria Celeste de Fátima. O consumo de moda e a construção de identidade do adolescente. Universidade Estadual de Londrina. **Projética**, Londrina, v. 7, n. 1, p. 87-109, jan/jun. 2016.

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

UNICEF. Declaração Universal dos Direitos das Crianças (UNICEF). 20 de novembro de 1959. Disponível em: http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf/ Acesso em:27/2/2019.

VALLE, Leonardo. BNCC do ensino médio negligencia pensamento crítico do aluno, apontam educadores. Portal de Educação do Instituto NET claro Embratel. **Revista Digital**, publicado em 4 de abril de 2018. Disponível em:

<https://www.institutonetcclaroembratel.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/bncc-do-ensino-medio-negligencia-pensamento-critico-do-aluno-apontam-educadores/>. Acesso em 10 de jul. de 2019

VANNUCCHI, Aldo. Conceitos de cultura. Disponível em:

<http://pt.shvoong.com/books/1771321-conceitos-cultura/>. Acesso em 7 maio 2019.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

WHITE, Leslie A. **O conceito de cultura**. Tradução de Tereza Carneiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

APÊNDICE(S)

APÊNDICE A – Instrumento de Coleta de Dados

Questionário semiestruturado referente à busca de elementos para a coleta de dados que possam contribuir para a pesquisa que busca compreender como se manifesta a diversidade cultural dos alunos do 3º ano inseridos na disciplina de Estudos Culturais do Ensino Médio Inovador, da escola E.M.M. Macário Borba, sob a responsabilidade da pesquisadora Luciane Rabêlo, como requisito de conclusão de **Mestrado em Educação** da Universidade Extremo Sul Catarinense-UNESC.

Nome completo:

Idade:

01- Quem foi que escolheu seu nome, poderia falar alguma curiosidade sobre a escolha?

02- Qual era a religião dos seus pais e avós?

03- Você pratica religião?

04- Você sabe responder onde ficava sua primeira casa na infância?

05- Você sabe a origem de seus avós? (maternos)

06- Você sabe a origem de seus avós? (paternos)

07- Você se lembra de ouvir seus avós contando sobre suas vidas? Ou seus pais contavam histórias sobre eles? Conte uma.

08- Como e onde seus pais se conheceram?

09- Eles continuam casados?

10- Você saberia contar alguma das memórias mais antigas sobre sua casa?

11- Você pode me contar uma história, de sua família?

12- A sua família tinha algum passatempo, quando você era criança?

12.1 E agora?

13- Que tipo de festas você e sua família participam ou comemoram?

14 - Em relação a alimentação de sua família em reuniões ou no dia-dia, que tipo de carne ganha a preferência junto dos demais acompanhamento?

15- Você sabe tocar algum instrumento musical?

15.1- Gosta de algum e gostaria de saber tocar?

16 -Você tem ou já teve animais de estimação? Fale sobre ele:

17- Na sua família, tem alguma palavra, expressão, jeito de falar que chame a sua atenção ou que você ache engraçado?

18 - Você se lembra de alguma música que costuma escutar na infância?

19- Tipo de gênero musical que seus pais escutam?

19.1- E qual seu gênero de música preferido?

20- Onde você gostava mais de brincar quando era criança? Quais eram suas brincadeiras preferidas?

21- Qual estilo de roupa você usa diariamente?

22 - Para onde foi a viagem mais longa que você já fez?

23- Onde você costuma passar férias escolares?

RELAÇÃO COM A ESCOLA

01- Porque você veio estudar na escola jovem? Foi você que escolheu ou seus pais?

02- Você gosta de sua escola? Por quê?

03- Você se sente bem estudando nesta escola, acolhido ou não? Justifique a resposta.

04- Como você classifica seu relacionamento nesta escola com: seus colegas, seus professores, a direção, a coordenação pedagógica e os funcionários?

05- Como você se sente na escola? Se sente como um estranho? Se sente à vontade, incomodado?

06- Você sente que os outros alunos parecem gostar de você?

07- Vai para a escola porque é obrigado?

07.1-Você aprende organizar-se nos estudos?

08- Sua escola tem o grêmio estudantil? Você fez parte deste grupo ou de outro tipo de associação?

Em relação à disciplina de Cultura do programa ProEMI

01-Como a disciplina de cultura do programa ProEMI trabalha o tema cultura nas aulas, tem algum texto, imagem, conversa?

02- Você compreende o que é cultura nas aulas da disciplina em questão? Explique:

03- Quando o professor fala sobre o assunto, você se identifica?

03.1- Fica à vontade para comentar ou se sente deslocado e não sabe muito bem do que estão falando? Pode dar exemplos de alguma dessas situações?

04- Que tipo de atividades fazem nas aulas da disciplina de Cultura do ProEMI?

05- Durante as aulas da disciplina de Cultura, você já mudou ou pensou de maneira diferente sobre algum assunto do qual você tinha uma determinada? Qual e como se deu esse processo?

06- No começo da disciplina de Cultura foi feita alguma atividade ou dinâmica para saber sobre sua história e de sua família? Qual? O que achou?

07- Na disciplina de Cultura vocês discutem mais sobre tipos de: religião, classe social, música, dança, etnias, gastronomia etc.?

07.1- E de que maneira é feito isso? (conversas, dinâmicas, textos, atividades, teatros, outros...)

08- Fale sobre a atividade que você mais gostou de fazer até agora na disciplina de Cultura e como foi?

09- É discutido com vocês, já que estão no 3º ano do ensino médio sobre: os programas educacionais de cotas e baixa renda para o acesso à universidade?

10- Você considera que esta disciplina contribui para que você como aluno se sinta respeitado como você é e que assimilou condutas de respeito para com aqueles que são diferentes de você tendo assim uma harmonia melhor em torno de você?

APÊNDICE B – Respostas das Entrevistas

Dos alunos da turma de 3º ano do ProEMI da E.E.M. Macário Borba, de Sombrio (SC), composta por 16 alunos e desses 13 foram entrevistados.

Perfil de identidade do aluno

Quadro 1 - Quem escolheu seu nome? Poderia falar alguma curiosidade sobre a escolha?

Respostas	Nº de alunos	Justificativa
Pais	11	<ul style="list-style-type: none"> - Pai colocou o nome dele e do irmão falecido como homenagem; - Pai colocou o próprio nome no filho seguido de outro nome, para não colocar júnior na assinatura; - Meus pais, é igual a um primo distantes de 3. graus, sem nenhuma proximidade; - A mãe escolheu por achar bonito; - Depois de tanto procurar um nome, escolheram num na última hora; - Mesmo nome da mãe que é falecida desde que era bem pequena, foi ela quem colocou.
Membros ou Amigos da família.	2	<ul style="list-style-type: none"> - A tia colocou porque era o nome de um filho de artista; - Foi minha madrinha quem escolheu.

Quadro 2 - Qual era a religião dos seus pais e avós?

Respostas	Nº de alunos	Justificativa
Católicos	10	<ul style="list-style-type: none"> - Família toda católica, mas os avós são bem mais praticantes; - A gente frequenta a igreja aos domingos mais as festas da igreja; - Meus pais são católicos mais não frequentam a igreja;
Evangélicos	3	<ul style="list-style-type: none"> - Sempre foram assim evangélicos; - Parte de vó materna evangélica e depois todos viraram evangélicos;

Quadro 3 - Você pratica religião?

Respostas	Nº de alunos	Justificativa
Não	6	<ul style="list-style-type: none"> - Minha família são católicos, mas eu não exercito a religião, então para min eu não pratico religião; - Já tive hoje eu sou ateu; - Eu sou batizado na igreja católica, mais eu não costumo ir na igreja; - Tipo eu não me prendo a religiões, gostaria de conhecer a umbanda, espírita, acho que a gente tem que ter a mente aberta; - Eu acredito em Deus, e acho que não tem que estar todo dia presente na igreja.
sim	7	<ul style="list-style-type: none"> - A família toda sempre foi evangélica; - Vou no centro espírita com minha mãe, não frequento as reuniões apenas vamos lá para conversar; - Nossa família frequenta à Igreja Católica aos domingos; - Eu tenho só que não me sinto bem na católica e vou com minha vó na adventista, minha mãe não gosta muito.

Quadro 4 – Você sabe onde ficava sua primeira casa na infância?

Respostas	Nº de alunos	Justificativa
Zona urbana	5	<ul style="list-style-type: none"> - Foi em Osório (RS), onde quando crianças brincavam nas ruas; - Vim bebê da Praia Grande, só tenho consciência de Sombrio, no bairro Januária, no Sombrio (SC); - Parque das Avenidas no Sombrio (SC) até agora; - Ainda moro na minha primeira casa, na Januária perto do Alda (escola) em Sombrio (SC);

		- Quando eu nasci vim direto para casa da minha vó, em Três Cachoeiras (RS).
Zona rural	6	- Lagoa de fora que hoje pertence ao Balneário Gaivota (SC); - Sempre morei no mesmo lugar no bairro São Francisco; - Nossa casa foi sempre no Morro do Cipó, nós destruimos e reconstruímos; - A primeira foi em São Francisco de Paula, afastado de tudo para ir a uma venda era 5 km; - Foi no Morro do Cipó, saímos uma vez de lá e depois voltamos; - É aonde é a serralheria do meu pai hoje no Morro do Cipó, moramos agora mais na frente;
Não lembra	2	- A gente se mudava bastante não lembro, hoje moro no Parque das Avenidas; - Eu não lembro da minha primeira casa, só do meu quarto que era branco com os objetos de decoração vermelho, hoje moramos Rio Novo, Balneário Gaivota (SC).

Quadro 5 – Você sabe a origem de seus avós? (maternos)

Respostas	Nº de alunos	Justificativa
SC	5	- Meus avós vieram de São Lourenço do Oeste quando minha mãe ainda era pequena; - Meus avós eles vieram da Praia Grande ou Mampituba, é tudo a mesma coisa (Mampituba é no RS)

RS	5	<ul style="list-style-type: none"> - Meus avós são de descendência Alemã, meu a vô morreu sem falar uma palavra em português; - Meu vô era alfaiate em Porto Alegre, veio para Sombrio por causa da doença da minha vó (esquizofrenia); - Minha mãe morreu bem cedo então eu não sei com certeza, mais parece que é tudo de Capão (RS);
PR	1	- Só sei que eram do Paraná, nada mais;
Não sabe	2	- Não sei eu não convivo com eles, só sei que eles moram em Santa Rosa (SC) hoje.

Quadro 6 - Você sabe a origem de seus avós? (paternos)

Respostas	Nº de alunos	Justificativa
SC	9	<ul style="list-style-type: none"> - Meus avós são da família de João Jose Guimarães, primeiro morador de Sombrio (SC), - Meu vô foi quem ajudou a fazer as casas do Morro da Moça quebrando pedra; - Acho que eles vieram da Gaivota (SC), sim eles vieram;
PR	1	- Moravam no Paraná em cascavel, vieram para cá para trabalhar;
Não sabe	3	<ul style="list-style-type: none"> - Só sei que meu bisavô veio da Itália; - Não conheço meus avós paternos.

Quadro 7 - Você se lembra de ouvir seus avós contando sobre suas vidas? Ou seus pais contavam histórias sobre seus avós?

Respostas	Nº de alunos	Justificativa
Sim	10	<ul style="list-style-type: none"> - Foi uma vida bastante sofrida, mudavam muito por causa do trabalho, fazendo asfalto; - São muitas histórias de pescas com o meu pai e engraçadas; - Lembro das histórias de Guerra que a vó contava, das trincheiras, ele lutava pela Alemanha; - Eles contavam que a bisavó veio grávida da minha vó no navio da Itália; - Meu avô era alfaiate, veio para cá para tratar a vó que tinha esquizofrenia, eu vim a conhecer ela com 5 anos e ela estava tendo um ataque, foi bem chocante; - A vó materna contava das dificuldades de ser mulher, mãe e profissional naquela época, e depois que perdeu o vó muito cedo piorou; - Minha vó desmanchou um noivado para casar com meu vó, que veio da Serra e montou o primeiro mercado na Lagoa de Fora (Gaivotas, SC); - O pai conta mais são as histórias dele; muito pouco conta as dos avós; - Meu vó contava as histórias quando era solteiro, eu era muito criança não prestava atenção hoje eu me arrependo;
Não	3	<p>Não são de contar muitas histórias do passado;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nenhum dos dois contava e eu nunca perguntei, porque nunca me importei muito.

Quadro 8 - Como e onde seus pais se conheceram?

Respostas	Nº de alunos	Justificativa
Soube contar	10	<ul style="list-style-type: none"> - Meus pais se conheceram na saída de uma festa de comunidade; - Meu pai pediu para meu tio fingir se ele a falar com a mãe no telefone pois avia marcado uma pescaria com os amigos; - Foi através de uma amiga do escritório de contabilidade; - Numa festa de comunidade, domingo a tarde; - Em um baile coisa assim, provavelmente com meu tio do lado, ele sempre estava junto com minha mãe; - Nas festas a tarde na Anita Garibaldi, interior de Sombrio (SC); - Meus pais se conheceram através da religião; - Foi apenas um encontro casual eles nunca se viram antes;
Não soube contar	4	<ul style="list-style-type: none"> - Não faço a mínima ideia; - Já faz muito tempo que estão separados, não sei contar; - Eu até já perguntei mais eles nunca falam.

Quadro 9 - Eles continuam casados?

Respostas	Nº de alunos	Justificativa
Sim	7	- Minha mãe se casou com meu pai depois que ele ficou viúvo, são vinte e poucos anos de diferença de idade;
Não	6	- Depois de vinte e três anos de casados infelizmente se

		<p>separaram (ela traiu meu pai) moro com meu pai devido a religião que ela abandonou;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Separaram a cerca de um ano (2017); - Já faz quinze anos que não vejo minha mãe; - Porque minha mãe morreu quando eu tinha três meses de vida; - Porque eles nunca se casaram, tiveram apenas um encontro casual.
--	--	---

Quadro 10 - Você saberia contar alguma das memórias mais antigas sobre casa?

Respostas	Nº de alunos	Justificativa
Sim	11	<ul style="list-style-type: none"> - Lembro que meu pai teve que ir para outra cidade trabalhar e eu ficava ansiosa esperando por ele; - Lembro que tinha muitas arvores e tinha criação de porco, uns cavalos; - Lembro bastante, tenho memorias do natal quando meu pai colocava o pinheiro na frente de casa com uma caixa de presente para mim; - A minha memória é quando vim morar aqui, no dia da mudança eu dormi no chão, porque no dia da mudança choveu muito e molhou quase tudo; - Lembro da minha casa em Curitiba, era de dois andares e em cima tinha uma piscina que quando eu chegava do balé eu pulava para dentro com roupa e tudo; - Tenho alguns fleches de

		memória, só não sei se é verdadeiro ou não; - Só lembro os tombos da minha vó;
Não	02	- Nada que me chame a atenção; - Não tenho memórias, foram muitas mudanças.

Quaro 11 - Você pode me contar uma história, de sua família?

Respostas	Nº de alunos	Justificativa
Sim	10	<ul style="list-style-type: none"> - A que mais marcou foi quando éramos bem pequenas as minhas duas irmãs fizeram arte e colocaram a culpa em mim que era a caçula; - Tem uma história do meu pai que era desobediente, o pai teimou com o vó e foi para o bar jogar sinuca, mais o vó pegou ele; - Eram as histórias de Natal, a gente ia para Xavantina para casa de minha vó; - Tem muitas histórias engraçadas principalmente do meu pai; - Tem uma história que meu pai sempre gostava de contar, era do trajeto para ir na casa de um amigo, era muito difícil chegar lá; - Lembro das missas e de eles falar de ir nas reuniões políticas só para ir no baile depois do comício; - As histórias da parte da minha madrasta é sempre tranquila, já por parte do meu pai sempre saía uma briga; - Lembro da festa de aniversário que minha fez para mim, tinha o puff e eu fiquei brincando o tempo todo com ele;

		<ul style="list-style-type: none"> - A que mais me marcou foi quando eu conheci minha vó no Rio Manha ela estava tendo uma crise; - Ficou marcado quando minha mãe me contou a história que ia me abortar; - Meu vô montou uma escola na Sanga da Areia atrás da igreja, ela ainda existe; - Então acho que não tem nada demais assim, só que minha mãe me ensinou andar de bicicleta;
Não	2	- Não lembro de nenhuma história assim..

Quadro 12 - A sua família tinha algum passatempo, quando você era criança?

Respostas	Nº de alunos	Justificativa
sim	11	<ul style="list-style-type: none"> - Ir na praia da gaiivota, caminhar na beira do mar, e ir nos bingos; - A gente viaja bastante e era bem unida conversávamos muito; - Sempre nos reuníamos para acampar uma vez por ano em lugares diferentes; - A gente sempre vai na festa da Sanga da Areia é tradicional, onde meu avô fez a escola; - Sim era futebol, eles tinham até um clube Esporto Clube Sarrafos da Guaruva; - Festas de igreja com almoço e aniversários; - Todo domingo nós vamos para Anita Garibaldi onde temos parentes lá; - Até seis meses atrás, morava em Curitiba, então o nosso passatempo era vir para sombrio visitar os

		parentes; - Já faz uns quatro anos que não participamos mais, depois que meus avós ficaram doentes e a família ficou brigados não tem mais aquelas reuniões;
Não	1	- Nunca fizemos nada em família, meu pai fica tocando bateria quando estava de folga mais nada que me envolvesse;
Parcialmente	1	- Dificilmente saíamos, só quando íamos visitar meu irmão em SP, mais não era frequente.

12.1 - E agora?

Respostas	Nº de alunos	Justificativa
Sim	9	- Sim, ainda saímos juntos; - Vamos ao parque das nações em criciúma, pizzaria; - Ainda fazemos amigo secreto na família; - Nos reunimos direto com os familiares, vai todo muito para a cozinha, todos gostam de cozinhar é muito legal; - Hoje já não é mais tanto, porque meus pais se separaram;
Não	4	- Agora não porque meus pais se separaram; - A gente nunca teve passatempo.

Quadro 13-Que tipo de festas você e sua família participam ou comemoram?

Respostas	Nº de alunos	Justificativa
Datas comemorativas	4	- Festas como algumas famílias fazem, natal e páscoa; - A minha família comemora carnaval, virada e aniversários; - Natal só que na igreja e fazemos amigo secreto;

Familiares	7	<ul style="list-style-type: none"> - Comemoramos muito os aniversários da família; - Festas de aniversários, festa de família, meus pais não gostam de festa de Natal, Carnaval essas coisas; - Depois que a família brigou não comemoramos junto o natal, só alguns aniversários; - Normalmente é sempre de família, aniversários, casamento e na igreja que a gente frequenta.
Variadas	2	<ul style="list-style-type: none"> - Quase sempre com meus pais nas festas da comunidade e na igreja; - Eu só saio quando é festa nos campeonato de coletivo.

Quadro 14 - Em relação a alimentação de sua família em reuniões ou no dia-dia, que tipo de carne ganha a preferência junto dos demais acompanhamento?

Respostas	Nº de alunos	Justificativa
Carne vermelha	8	<ul style="list-style-type: none"> - É raro minha mãe cozinhar, muita carne vermelha, e eu prefiro peixe; - Churrasco com certeza, com pão vinho e salame; - Churrasco e as vezes galinha assada inteira com maionese e polenta feita na tabua; - Maionese é o que mais gosto e no dia a dia é mais arroz, feijão e bife; - O famoso arroz com feijão e carne, mais o bife, no fogão a lenha ainda. - Geralmente nas festas é churrasco, aipim e maionese, no dia a dia bife batata frita arroz; - Quando a turma se reúne é churrasco, eu sou vegetariana então todo mundo ri de mim, mais eu mesmo faço minha comida;
Peixe	2	<ul style="list-style-type: none"> - Bem a nega maluca é o que tem

		de mais marcante mais no dia a dia é mais peixe;
Outras	3	<ul style="list-style-type: none"> - Agora é meu pai que faz, a gente comer mais é frango, com aipim e outras; - A maionese não pode faltar, pão de alho e carne de porco; - Bom por causa dos meus treinos (atleta) a comida é bem balanceada e a preferência é por carnes brancas.

Quadro 15 - Você sabe tocar algum instrumento musical?

Respostas	Nº de alunos	Justificativa
Sim	5	<ul style="list-style-type: none"> - Sei tocar alguns, guitarra, violão e bateria; - Eu sei tocar viola um pouquinho; - Toco mal e porcamente violão;
Não	8	<ul style="list-style-type: none"> - Não sei tocar mais acho bonito; - Não sei e não sinto interesse; - Eu até fiz aula de violão porque minha mãe acha bonito, mais isso não me prendeu; - Eu não mais minha irmã comprou uma guitarra está aprendendo sozinha; - Eu não tenho coordenação motora para isso; - Até comprei um violão mais não tenho paciência para isso.

Quadro 15.1 - Gosta de algum e gostaria de saber tocá-lo?

Respostas	Nº de alunos	Justificativa
Sim	9	<ul style="list-style-type: none"> - Gostaria de aprender violino, minha cunhada toca violoncelo; - Estou começando a aprender sanfona por causa do meu tio; - Estava aprendendo piano, e gostaria de me aprofundar mais; - Eu queria mesmo é aprender

		bateria e guitarra e não violão; - Estou aprendendo bateria; - Gostaria de saber violão; - Sempre tive interesse em tocar teclado; - Gostaria de aprender tocar bumbo para o desfile de 7 de setembro; - Meu irmão tem uma banda, gostaria de tocar bateria;
Não	3	- Não tenho nenhum interesse mais acho bonito;
Talvez	1	- Meu pai já tentou me ensinar violão, mais eu não aprendi, acho legal piano quem sabe.

Quadro 16 - Você tem ou já teve animais de estimação? Fale sobre ele:

Respostas	Nº de alunos	Justificativa
Sim	7	- Sim já tivemos vários, hoje temos uma York Shire, quem cuida é minha mãe; - Sempre tivemos cachorros, e também vacas e galinha mais esses é mais para alimentação, porque morramos no sítio; - Atualmente só tem um passarinho que é do meu pai; - Hoje nós temos um cão e um gato, mais já tivemos um boi de esticão; - Tenho agora uma cachorra de 4 anos, mais já tive uma galinha, e um cabrito;
Não	2	- Eu nunca tive animal de estimação meu pai não deixa, a gente tem o pátio aberto; - Bom agora no momento não, porque emprestei meu cachorro para minha irmã que está morando sozinha;
Já teve	4	- Já tive coelho, cachorro, tartaruga, cabrito e bode não era uma coisa

		<p>muita comum;</p> <p>- Eu já tive vários mais minha mãe não gosta muito de bichinhos, fico triste pois gosto muito;</p> <p>- Tivemos que dar nossa gatinha porque viemos para um apartamento que não permite animais;</p> <p>- Agora não tenho mais, mais já tive uma cachorrinha e era bem apegada nela.</p>
--	--	---

Quadro 17 - Na sua família tem alguma palavra, expressão, jeito de falar que chame a sua atenção ou que você ache engraçado?

Respostas	Nº de alunos	Justificativa
Sim	9	<p>- Meu pai sai lá com uns tchê e barbaridade a mãe tem aquele R puxadinho;</p> <p>- Eles falam gritando, parece que estão brigando;</p> <p>- Minha mãe é descendente de Italiano, e quando criança ia na casa dos parentes, eles falavam com sotaque eu pensava que eles não sabiam falar direito;</p> <p>- Meu tem um jeito de falar com as pessoas que tem com pouca intimidade, chamando de primo e eu estou pegando isso;</p> <p>- É bem engraçado, quando estão jogando cartas meu pai e minha mãe e querem se xingar, um xinga em italiano e o outro em alemão;</p> <p>- Como meus pais são do interior, as vezes minha mãe troca o L pelo R;</p> <p>- O pai tem o costume de chamar os outros de magrão, ele vai para o telefone e diz “fala magrão”;</p> <p>- Quando nos mexia nas panelas na</p>

		<p>casa do vô ele chamava a gente de bardoso;</p> <p>- A minha família é dali do RS e sempre falam TU e sempre complicam com o VOCÊ;</p>
Não	4	<p>- Minha família é um porre, é tudo comum, mal se conversam;</p> <p>- Não pior que não.</p>

Quadro 18 - Você se lembra de alguma música que costuma escutar na infância?

Respostas	Nº de alunos	Justificativa
Sim	6	<p>- Gostava de escutar Black Airpeas;</p> <p>- Quando criança escutava porca veia, Chitãozinho e Xororó, bem antigão;</p> <p>- Escuto rock nacional desde criança por causa dos meus pais;</p> <p>- Eu gostava tipo daquelas “a canoa virou, Xuxa, Claudinho e Buchecha;</p> <p>- Lembro de escutar Djavan;</p> <p>- Sempre foram hinos da igreja;</p>
Não	6	- Não tenho lembranças.

Quadro 19 - Tipo de gênero musical que seus pais escutam?

Respostas	Nº de alunos	Justificativa
Sertanejo	5	<p>- Meus pais meio que me influenciaram um pouco;</p> <p>- O pai escuta sertanejo raiz;</p> <p>- Meus pais são música mais antigas, lá para trás;</p> <p>- Músicas gaúchas e sertanejas românticas;</p>
Popular	1	- Meus pais gostam de música pop dançante;
Rock	2	<p>- Meus pais gostam de rock nacional e MPB, de onde vem o meu gosto;</p> <p>- Lembro do meu pai escutar muito</p>

		Raul Seixas quando eu era criança e ele vinha me ver; - Meu pai é músico, toca de tudo, mais sua preferência é o rock;
Outros	4	- Meu pai é bastante eclético ele vaza para o maranhão e gosta de forró; - Meus pais escutam música gospel mais lenta; - Hinos da igreja.

Quadro 19.1 - E qual seu gênero de música preferido?

Respostas	Nº de alunos	Justificativa
Pop	2	- Gosto de escutar músicas internacional pop; - O meu estilo preferido é pop jovem;
Rock	3	- Eu gostava de pop, agora gosto de rock, tipo Guns N' Roses e Ramones; - Rock nacional, e também MPB; - Por influência do meu pai;
Sertanejos	1	- Eu gosto do bastante do sertanejo como a minha família;
Variados	4	- Eu hoje gosto de música eletrônica, funk, sertanejo universitário; - Eu gosto de tudo, no meu celular tem rap, funk, eletrônica; - Eu não gosto muito de escutar música, mais digamos que eu sou eclético, tirando, pagode, samba e funk, o resto vai; - Meu estilo de música hoje é folk e indie, e eu fui atrás para conhecer, daí a gente começa a gostar de coisas diferentes;
Música eletrônica	1	- Hoje eu escuto músicas eletrônicas mais tudo gospel;
Rap	2	- O meu estilo atualmente é rep, por

		causa do skate; - Gosto de rep e um pouco de rock.
--	--	---

Quadro 20 - Onde você gostava mais de brincar quando era criança, suas brincadeiras preferidas?

Respostas	Nº de alunos	Justificativa
Na rua do bairro	10	- Com a gurizada de bolinha de gude, pega-pega; - Subir nas árvores e andar de bicicleta mais sozinha; - Gostava de jogar alerta com bola; - Jogar futebol, handebol e jogar play; - Polícia ladrão, futebol e skate; - Esconde-esconde, policia ladrão até tarde na rua com os vizinhos; - Eu sempre gostei de brincar com muita gente e sempre na rua, saia de casa em casa chamando todo mundo;
No pátio da escola	1	- Na escola de ovo choco e de esconde-esconde;
Dentro de casa	2	- Ganhei um computador muito cedo, então ficava jogando no computador; - Casinha de boneca, às vezes com uma colega.

Quadro 21 - Qual o estilo de roupa você usa diariamente?

Respostas	Nº de alunos	Justificativa
Confortável	11	- Normalmente fico com o uniforme da escola o dia inteiro, pois não saio de casa e acabo esquecendo de tirar; - Moletom, blusa, calça Jens; - Calça, blusa básica nada com muitos detalhes; - Legue e moletom roupa mais confortável; - Roupas pretas confortáveis e tênis

		preto, nada justo; - Normalmente camiseta, roupa para ficar em casa; - Uso roupas que de para eu treinar, não gosto de ficar trocando de roupa o tempo todo; - Calça moletom, casaco e um tênis bom; - O que eu me sinto confortável e as cores variam como está o meu humor;
Estilosa	1	- Gosto de sair com uma roupa mais estilosa, da moda, e quando vou à igreja é de terno e gravata;
Social	1	- Fora da escola uso mais saias, vestidos mais social tudo mais adequado para minha religião.

Quadro 22 – Para onde foi a viagem mais longa que você já fez?

Respostas	Nº de alunos	Justificativa
SC	3	- A mais longa que fiz foi visitar minha família em Xavantina; - Foi com minha mãe e irmãs, em uma excursão em Nova Trento; - Quando viemos de Curitiba para sombrio, o carro estragou e tivemos que dormir no carro;
RS	2	- Já fui para Gramado com a escola por causa da oficina; - Foi para o RS, meu sogro caça e eu fui junto com eles;
PR	1	- Fomos para Curitiba com meu pai, primos do meu pai com as filhas;
SP	4	- Meu tio é caminhoneiro e fomos junto com ele era muito divertido; - Visitar meu irmão que mora lá em SP; - Fui para SP com o pai de caminhão;

		- Foi quando fui passar as férias com minha tia em SP;
RJ	1	- Participei de um campeonato no rio de janeiro;
PB	1	- Quando fomos para Paraíba visitar meu vô que mora lá;
Paraguai	1	- Foi quando eu fui para o Paraguai de carro.

Quadro 23 - Onde você costuma passar férias escolares?

Respostas	Nº de alunos	Justificativa
Casa	8	- Viajávamos muito, agora com a separação do pai e da mãe, não tem mais graça fico mais em casa; - Sempre em casa; - Vamos para casa da praia que perto de sombrio; - Fico em casa para os treinos; - Agora que moramos aqui não viajamos mais;
Viaja	3	- Para casa da minha família em Xavantina; - Sempre fico duas semanas em criciúma e duas semanas em torres na casa da minha tia; - Às vezes vamos para Solidão, meu vô tem uma casa de pescador lá;
Trabalhando	2	- Agora fico em casa trabalhando na loja da minha mãe; - Trabalho no verão na plantação de maracujá.

RELAÇÃO COM A ESCOLA

Quadro 1 - Porque você veio estudar na escola jovem? Foi você que escolheu ou seus pais?

Respostas	Nº de Alunos	Justificativa
ProEMI	3	<ul style="list-style-type: none"> - Por causa das propagandas feitos do integral (ProEMI) que era bem legal; - Porque achei que o ProEMI não era tão puxado quanto o IFC, e mais forte que o regular; - Por causa da escola mesmo, do projeto, estudar na jovem era você se tornar jovem mesmo;
Amigos	3	<ul style="list-style-type: none"> - Minha primeira opção era o IFC, mais daí meus amigos vieram para cá e eu resolvi vir também; - Porque já tinha alguns amigos estudando aqui no integral e eles gostavam; - Eu vim estudar aqui porque a Júlia minha melhor amiga veio;
Pais	5	<ul style="list-style-type: none"> - Eu ia para o IFC, mais minha mãe teve bebê e, para ajudar, tive que ir para lá jovem; - Meus pais querem que eu estude bastante, então eles viram que no integral eu ia ter mais horas no currículo, então eles preferiram que eu estudasse aqui; - Vim de mudança este ano para cá e minha mãe achou esse projeto interessante, daí vim para aqui; - Eu estudei aqui porque perdi a prova do IFC, não fui no dia, sou bem irresponsável mesmo; - Foi meu pai quem escolheu para eu estudar aqui, tentei o IFC mais não passei;
Logística	2	<ul style="list-style-type: none"> - Eu vim estudar aqui porque era mais fácil, tinha transporte escolar que trazia para cá;

		- Eu queria ter ido para o IFC, mais como eu preciso ficar na loja para mãe, não posso estudar todos os dias o dia inteiro.
--	--	---

Quadro 2- Você gosta de sua escola? Por quê?

Resposta	Nº de alunos	Justificativa
Sim	11	<ul style="list-style-type: none"> - No começo fiquei meio assim, porque meus colegas foram para outra escola, mais eu gostei porque a gente se adapta; - Sim, eu gosto; - Sim, eu gosto, conheci varias pessoas diferentes e meu namorado; - Eu gosto bastante, porque tenho muitos amigos; - Eu gosto porque conheci muita gente que não imagina que ia conhecer; - Eu gosto, tenho vários amigos e alguns me acompanham no esporte; - Eu gosto de estudar, até então desde o primeiro ano a gente se conhece; - Eu gosto bastante daqui; - Eu gosto pela as amizades e pelos professores, me sinto em casa; - Eu gosto porque me dou bem com as pessoas; - Eu gosto bastante da escola, dos professores;
Não	0	
Parcialmente	2	<ul style="list-style-type: none"> - Eu gosto mais... não gosto, tem muita gente na escola, estava acostuma com escola pequena - É uma pergunta meio relativa, eu não gosto de estudar, tô estressado com essa gincana, só que eu não tenho escolha.

Quadro 3- Você se sente bem estudando nesta escola, acolhido ou não? Justifique a resposta.

Respostas	Nº de alunos	Justificativa
Sim	11	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, me sinto bem; - Sim me sinto acolhido, não tenho nada a reclamar neste quesito; - Sim bastante, me sinto outra pessoa aqui né; - Eu me sinto bem acolhida na escola por professores e colegas; - Me sinto bem aqui, tem professores incríveis e me acolhem bem; - Sim, não tenho o que reclamar, não tem conflitos; - Sim, até porque a turma e os professores estão juntos há três anos e criou uma amizade; - Eu gosto bastante daqui, me senti acolhida, tive alguns problemas aqui e eles foram lidados com muito profissionalismo. Ajudaram-me a me senti muito bem desde há primeira semana.
Não	0	
Parcialmente	2	<ul style="list-style-type: none"> - Depende, pelos professores sim, pelos colegas não, tem muita panelinha; - Eu sinto que alguns professores deixam a desejar, de algumas matérias.

Quadro 4- Como você classifica seu relacionamento nesta escola com: seus colegas, seus professores, a direção, a coordenação pedagógica e os funcionários?

Respostas	Nº	Justificativa
Muito bom	10	<ul style="list-style-type: none"> - Com todos muito bem, tirando os colegas penso que tem muita panelinha; - Muito bem com todos, tudo que

		<p>precisei na escola consegui sem transtorno;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sim, com um relacionamento de respeito; - Minha relação sempre foi boa, sempre gostei de tratar bem as pessoas e em compensação recebia carinho de volta; - Para mim é tranquilo, como se fossem todos da minha família; - Considero boa, todo mundo briga e eu fico ali de boa; - Com os meus colegas muito bem, é mais que eu esperava pois estou aqui apenas a seis meses, professores me passam segurança e todos funcionários bastantes prestativos; - Agora sim, está tudo certinho, no começo foi ruim eu era novata e estava cheia de problemas em casa;
Regular	2	<ul style="list-style-type: none"> - Com os colegas, às vezes alguma discussão, mais com professores e funcionários no geral me dou bem; - Com meus colegas da sala e professores sim, mais com algumas pessoas de outras turmas não;
Ruim	1	<ul style="list-style-type: none"> - Meus colegas são um porre, acham que tem razão em tudo, os professores são de fazer briguinhas entre eles, a diretora parece que só quer mostrar poder, as tiazinhas da limpeza , elas te olham parecem que vão te matar se você passar por onde acabaram de limpar.

Quadro 5 - Como você se sente na escola? Se sente como um estranho?
Se sente à vontade, incomodado?

Respostas	Nº de alunos	Justificativas
Estranho	0	
A vontade	12	<ul style="list-style-type: none"> - Basta ter respeito, porque nem todo mundo tipo assim vai te amar; - Sim a vontade, sou bem-querido aqui; - Eu não me sinto estranho na escola eu só sou muito tímido; - Me sinto à vontade, não gosto de ficar excluindo as pessoas, querendo ou não todo mundo é igual; - Eu me sinto bem na escola, só que não sou de ficar conversando, prefiro ficar no meu canto preparando meu treino; - Me sinto bem, faço amigos com facilidade; - Não me sinto incomodada, me sinto bem e procuro me dar bem com todo mundo; - Eu sou extremamente extrovertida então eu faço amizade fácil, por mais que eu esteja me sentindo estranha, pelo ambiente novo, logo me acomodo fácil; - Agora eu me sinto bem, sou fácil de fazer amizade só que tem que ser com a pessoa certa; - Eu me sinto não me sinto estranho, eu me sinto muito bem; - Eu me sinto a vontade, porem não faço amigos com muita facilidade;
Incomodado	1	- Tenho facilidade de fazer amigos, mais de fazer inimigos também, não queria estar aqui.

Quadro 6 - Você sente que os outros alunos parecem gostar de você?

Respostas	Nº de alunos	Justificativas
------------------	---------------------	-----------------------

Sim	7	<ul style="list-style-type: none"> - Parecem que gostam para estar comigo toda hora; - Sim, na sala de aula sou conselheira, vem tudo conversar comigo; - A gente sempre está junto, nossa turma é muito unida, quando tem um meio para baixo sempre tem um que vem e da um abraço; - Sim, me dou bem com todos; - Acho que gostam, até porque eu tenho bastantes amigos; - Ai, que pergunta triste, eu sinto que as pessoas gostam de mim e bastante; - Se eu sinto que as pessoas gostam de mim, sim, é claro que tem as mais chegadas;
Não	2	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, sinto que não gostam de mim, mais tenho algumas amizades; - Eu gosto de ficar no meu canto sozinho, porque eu quero, sei que se eu não quisesse não ficaria, eu sou um amorzinho (risos) todo mundo gosta de mim (deboche);
Parcialmente	4	<ul style="list-style-type: none"> - Nem todos gostam de mim, mais se me respeitarem eu também respeito; - Sou um pouco fechada e tenho proximidade com poucos; - O fato de sentir que as pessoas não gostam de mim e porque tenho transtorno psiquiátrico e acabo me isolando; sei que não tem haver com as outras pessoas, sou eu; - Alguns eu tenho certeza que sim, outras é mais questão de respeito, mais o restante é difícil.

Quadro 7- Vai para a escola porque é obrigado?

Resposta	Nº de alunos	Justificativas
Não	11	<ul style="list-style-type: none"> - Eu não vou para escola obrigada, porque para mim é o meu futuro; eu tenho que ser alguém; - Não, não vou porque é o brigado; Eu gosto de estudar, mais as humanas que as exatas; - Para escola, eu não vou obrigado, como moro em sitio e meio calado assim, então vim para escola é bom; - Não, tipo é futuro né; - Eu vou porque é uma coisa que eu sei que vai melhorar meu futuro; - Eu não, vou para escola porque geralmente eu me sinto bem; - Eu venho para escola porque eu gosto né, tem aqueles dias que não estou a fim de vim mais venho; - Não eu venho para escola porque eu gosto de conviver com as pessoas; - Eu vou a escola porque gosto de vir para cá;
Sim	2	<ul style="list-style-type: none"> -Tá, eu não venho para a escola porque eu gosto de ir, o problema não é ter que estudar, mas ter que acordar cedo; - Sim, sim, essa é uma questão que eu fico meio bolado, eu quero fazer faculdade, eu quero fazer uma coisa boa, mais a escola esta me mostrando que eu não gosto de estudar.

Quadro 7.1- Você se sente entediado?

Respostas	Nº de alunos	Justificativas
Não	7	<ul style="list-style-type: none"> - Não, é muito difícil; - Eu não me sinto entediado, eu me sinto sei lá; - Não, não me sinto entediada, pelo contrario me sinto incentivada;
Sim	1	<ul style="list-style-type: none"> - Sim muito;

As vezes	5	<ul style="list-style-type: none"> - Depende, às vezes a gente sentiu, dependendo de como o professor coloca aquela aula - Às vezes que eu me sinto, é tipo assim, escola de novo; - Às vezes dá um tédio quando o assunto é meio chato; - Sempre tem algumas aulas que te deixam um pouco entediada.
----------	---	---

Quadro 7.2 - Você aprende organizar-se nos estudos?

Respostas	Nº de alunos	Justificativas
Sim	5	<ul style="list-style-type: none"> - Acho que me organizo bem; - Sou bem organizada, quer ver na mesa com os materiais; - Sou extremamente organizada, tudo fichado que eu preciso fazer e horários bem rígidos de estudos; - Eu sou bem organizada nos estudos;
Não	6	<ul style="list-style-type: none"> - Eu não me organizo bem, mais o material, deixo tudo dentro da mochila; - Nos estudos eu não me organizo muito bem, não dou uma estudada bem boa, mais presto muita atenção na sala de aula; - Em relação com os estudos o negócio é péssimo, tudo em cima da hora; - Eu não sei me organizar nos meus estudos, eu sou do pessoal que pergunta, “hoje tem prova”; - Eu não estudo, a sorte que tenho uma boa memória;
Parcialmente	2	<ul style="list-style-type: none"> - Às vezes sim às vezes não; - Eu sou aquela aluna regular, tem horas que me empenho mais, e outras me arrasto;

Quadro 8 - Sua escola tem o grêmio estudantil?

Respostas	Nº de alunos	Justificativas
Sim	5	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, pelo menos foi feito votação, mais não sei se vingou; - Tem, só que eu nunca vi e nunca entendi o que eles fazem pela escola; - Tem, a gente fez votação no ano passado, mais não foi colocado em prática as coisas que falaram; - escola tem, só que não é muito usada, não se vê falar muito sobre isso; - Sim, tem o grêmio;
Não	3	<ul style="list-style-type: none"> - Não, não tem; - Aqui não, mais eu já fui pioneira no colégio que eu estudava antes; - Não, na escola não mais;
Não sei	5	<ul style="list-style-type: none"> - Tem? Eu só lembro das eleições, propaganda, achei que nem tinha mais; - Eu acho que no ano passado teve, mais não foi falado mais nada, acho que não tem mais, não sei; - Olha eu não sei se tem; - Ano passado acho que tinha, este ano não sei; - O grêmio estudantil seria o que? Eu realmente não sei.

Quadro 8.1- Você fez parte do Grêmio da escola?

Respostas	Nº de alunos	Justificativas
Sim	0	
Não	13	- Nenhum dos alunos do projeto ProEMI fazem parte do Grêmio Estudantil da escola.

Quadro 8.2 - Faz parte de outro tipo de associação?

Respostas	Nº de alunos	Justificativas
Sim	1	- Eu faço parte de um grupo da minha igreja;
Não	12	- Não fazem parte de nenhuma

		associação.
--	--	-------------

Em relação à disciplina de Cultura do programa ProEMI

Quadro 1 - Como a disciplina de cultura do programa ProEMI trabalha o tema cultura nas aulas, tem algum texto, imagem, conversa?

Respostas	Nº de alunos	Justificativas
Mais textos	9	<ul style="list-style-type: none"> - Bom, neste primeiro semestre a gente ficou fazendo um mosaico que era da aula do professor de artes então não teve muita coisa de cultura, mais eu lembro que antes disso era mais textos. Ela começa sempre com um texto e depois explicava e depois a prática; - Sim, ela trabalha com mais textos, algumas histórias é uma aula bem diferente; - Lembro de textos, mas esse ano, tipo que na verdade ela reveza as aulas ajudando na oficina de outro professor; - Ela passa bastante teoria e depois a prática, a gente só não fez muita coisa porque ficou envolvido com o mosaico que era do outro professor de artes; - A nossa professora trabalha muito bem, ela explica tudo de onde veio; - Ela passa bastantes textos e conversa bastante, ate atualmente a gente estava fazendo um mosaico da aula de artes na aula de cultura; - Ela traz o teórico primeiro e depois ela toda vida leva na informática para pesquisar;
Mais imagens	1	<ul style="list-style-type: none"> - Como eu posso explicar, a professora passa slides, mostra fotos e leva a gente na informática;

Mais Conversas	3	<ul style="list-style-type: none"> - Mais conversas e também com atividades; - É bem diversificada, esqueci o nome dela, explica as coisas uma curiosidade ali outra aqui; - Bom ela dá uma explicação do que a gente vai fazer, da a técnica, na verdade esse ano não teve tanto texto assim.
----------------	---	---

Quadro 2 - Você compreende o que é cultura nas aulas da disciplina em questão? Explique:

Resposta	Nº de alunos	Justificativas
Sim	9	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, de modo geral, é a história dos nossos antepassados e tudo o que a gente faz é cultura; - Acho que está em tudo, desde música, a quadros, o que tu demonstras e a tua opinião; - Cultura, você aprende sobre outros países, os povos os costumes; - Tipo cultura italiana, açoriana, estas coisas, isto é uma cultura; - Sim, tem artes é a cultura, tipo como se fosse para fazer arte moldante, como se fosse uma arte física, tipo estudar, a arte como cultura da arte; - É buscar a cultura de outros povos, lugares, e trazer conhecimento para gente; - Sim, eu creio que cultura é um oco da nossa história, como a gente lida com as coisas, e como essas coisas ficam impregnadas na nossa história; - Eu acho que sim, deixa eu ver... o professor fala de como é antigamente, e de como a gente pode fazer hoje; - Então, acho que sim, porque a gente

		sempre faz as coisas, (o que é cultura?) eu acho que é resgatar um pouco de cultura; - Por cima assim eu sei, porque cultura tem algo haver com costumes, um tipo, o jeito de cada país ter a sua cultura;
Não	2	- Pior que não; - Não sei responder;
Parcialmente	2	- Ela explicou assim sobre cultura ali é arte... é artesanal assim essas coisas, mais exatamente o que é eu não sei; - Mais ou menos, não sei explicar.

Quadro 3 - Quando o professor fala sobre o assunto, você se identifica?

Respostas	Nº de alunos	Justificativas
Sim	2	- Eu me identifico porque a gente pode falar de coisas bem diferentes, porem elas acabam se conectando; - Sim, alguma coisa me identifico, como quando fala coisas de família, como já tem aquela cultura, daí vem o meu conhecimento;
Não	3	- Porque eu não gosto; - Se eu soubesse, acho que eu comentava algo sobre a situação; - Quando ela fala sobre algumas características da cultura açoriana, penso... é totalmente contra o que eu já fiz, e falo: como assim essa é a minha cultura?
Às vezes	8	- Tem coisas que eu me identifico, tipo um objeto para ti botar no quarto ou sei lá; - Depende, às vezes, mas geralmente a gente não estuda as gerações e tal; - Foi numa pintura, que eu não me senti totalmente habituada, eu não entendi, fiquei perdida;

		<ul style="list-style-type: none"> - Em alguns assuntos fico mais na minha, tento compreender um pouco os pensamentos dos alunos; - Às vezes quando ela fala de culturas muito antigas eu não me identifico, e eu me identifico com a cultura gaúcha e não açoriana; - É mais curioso, porque a cultura vai ser bem diferente da nossa; - Porque teve um trabalho que eu odiei, não consegui fazer.
--	--	---

Quadro 3.1 - Fica à vontade para comentar ou se sente deslocado e não sabe muito bem do que estão falando? Pode dar exemplos de alguma dessas situações?

Respostas	Nº de alunos	Justificativas
À vontade	9	<ul style="list-style-type: none"> - Eu me sinto à vontade neste quesito, até porque eu faço teatro, me identifico com os assuntos; - Estou sempre comentando não tem problema com isso; - Fico à vontade, tanto para comentar ou não; - Eu me sinto à vontade para tirar as minhas dúvidas; - Sim, se eu tiver algum comentário para fazer eu falo; - Sim me sinto; - Às vezes eu me sinto à vontade para perguntar, e as vezes eu brinco, porque somos tudo amigo na sala;
Deslocado	5	<ul style="list-style-type: none"> - Na realidade eu gosto das coisas tipo assim é bonitinho, não pela história; - Eu pergunto para minha cabeça e respondo para minha cabeça, e não falo com o professor, e geralmente eu não acho a resposta e fico para mim mesmo; - Tipo...não sei, depende;

		<ul style="list-style-type: none"> - Não estava entendendo como a professora explicava assim, e fiquei perdida no jeito de fazer; - Eu tive essas aulas mais eu me sinto deslocada porque eu não sei do que eles estão falando.
--	--	---

Quadro 4 - Que tipo de atividades fazem nas aulas de Cultura?

Respostas	Nº de alunos	Justificativas
Mais práticas	12	<ul style="list-style-type: none"> - Achei interessante, essa atividade a gente tinha que recolher fotos antigas da família e falar sobre a história de cada uma delas; - Sim a gente fez tayday, tear, customização e outros; - Esse ano a gente ficou mais no mosaico da aula de artes; - Fizemos mosaicos, trabalho com argila depende da cultura; - Sim mais prático, esse ano ficamos mais no mosaico; - No ano anterior fizemos mais, camiseta pintada, mandala no CD, tapetinho; - A gente trabalha com bastante projetos manuais; - É como eu já falei é mais artesanal; - Eu andei faltando muito nas aulas, mais eu sei que teve bastante mosaico; - Tem sempre uma coisa diferente nova, a gente nunca sabe o que vai fazer; - Agora está um pouco difícil, pois estamos em outra sala;
Mais teóricas	1	<ul style="list-style-type: none"> - Primeiro ela explica e a gente faz um questionário ou um slide para aprender, ou pesquisa na informática.
Mais debates	0	

Quadro 5- Durante as aulas da disciplina de Cultura, você já mudou ou pensou de maneira diferente sobre algum assunto do qual você tinha uma determinada opinião? Qual e como se deu esse processo?

Respostas	Nº de alunos	Justificativas
Sim	2	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo quando discutimos sobre homofobia, eu sendo evangélico acham que sou contra, porque evangélico é e tudo extremista, que não é o meu caso, não mais agora, em casa eu era bem extremista; - Pois pensei “deve ser um saco aula de cultura”, mais não, foi bem interessante;
Não	11	<ul style="list-style-type: none"> - Não, eu sou do tipo de pessoa que o professor falou daquele jeito eu vou seguir daquele jeito; - Pior que não, porque eu nunca mudei minha maneira de pensar sobre algo; - Não, e não sei responder essa também; - Não, a gente não foi tão a fundo assim; - Acho que não; - Olha que eu me lembre não; - Tipo quando falam sobre homossexual, eu sou tão cabeça dura, prefiro nem pensar neste assunto; - Deixa eu tentar lembrar, agora eu não lembro.

Quadro 6 - No começo da disciplina de Cultura foi feita alguma atividade ou dinâmica para saber sobre sua história e de sua família? Qual? O que achou?

Respostas	Nº de alunos	Justificativas
Sim	4	- Sim, foi feito, foi até feito contigo, a gente montou um slide com as

		<p>fotografias antigas da família, achei bom, porque eu sabia pouca coisa da minha família, dos meus avós, bisavós, de onde vieram, aprendi bastante;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agente fez inclusive foi contigo, aquele das fotografias, o processo da busca da história eu achei muito legal, muito legal mesmo; - Sei que teve as de fotografia, não sei direito porque eu falto muito, até peguei as fotos no pendrive, mas é que quando estou na sala fico meio dormindo; - Se eu não me engano, parece que foi um questionário para saber o que a gente queria ou não, dá a nossa opinião;
Não	3	<ul style="list-style-type: none"> - A gente não teve isso em cultura, só aquele contigo os das fotografias, eu achei muito interessante, só que podia ser no começo; - No começo do ano a gente fez só um reconhecimento dos alunos e a professora; - Não, com a professora de cultura não;
Não lembro	6	<ul style="list-style-type: none"> - Não lembro mesmo; - Pelo menos eu este ano eu não recordo, só lembro aquele trabalho que a gente fez contigo; - Não lembro, agora por último teve das fotos, que tu fez com a gente; - Na verdade, eu cheguei mais tarde na turma, só lembro a das fotografias, e eu gostei bastante, botei tudo o que senti na minha história; - Parece que teve no ano passado, mais este ano não, não lembro.

Quadro 7 - Na disciplina de Cultura vocês discutem mais sobre tipos de: religião, classe social, música, dança, etnias, gastronomia etc.?

Respostas	Nº de alunos	Justificativas
Religião	7	<ul style="list-style-type: none"> - Há bastante discussão neste ponto, porque é uma turma bem diversificada; - A gente discute muito sobre as religiões assim como cultura; - Normalmente é sobre todos esses assuntos só que mais religião; - Nossa sala discute bastante sobre religião, mesmo em outras disciplinas; - A nossa turma é um pouco mais exaltada quando se fala de religião, porque tem muita gente, católica, evangélica, ateu e espírita; - Tem colegas que não aceitam a religião do outro, tem colega que não acredita em Deus; - Acho que só para estudar a cultura de outros países;
Classe social	3	<ul style="list-style-type: none"> - Nas aulas a gente trabalha ouvindo música, e fala mais sobre classe social; - A professora discute com a gente bastante as diferenças sociais; - Eu acho, na verdade não lembro;
Etnias	0	
Gastronomia	0	
Música/Dança	3	<ul style="list-style-type: none"> - Bom eu acho que a parte da religião falta um pouco e classe social também; - A gente já falou bastante sobre música e dança, a gente até fez um desenho a respeito; - Mais no ano passado, a gente discutiu sobre música e até

		escutou.
--	--	----------

Quadro 7.1 - E de que maneira é feito isso? (conversas, dinâmicas, textos, atividades, teatros, outros...)

Respostas	Nº de alunos	Justificativas
Conversa/Debates	8	<ul style="list-style-type: none"> - A gente conversa bastante; - Às vezes a gente conversa e fala sobre as coisas; - Muita discussão, a turma é bem diversificada; - Sim, a gente conversa bastante, cada um mostra seu gosto; - Discute muito, a professora vai lá fala, e pede para a gente o que a gente acha sobre este assunto; - Normalmente são conversas sobre os assuntos; - Nossa turma é meio na base da gritaria;
Textos/Pesquisas	1	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, a gente faz alguns textos e pesquisa no laboratório de informática;
Dinâmicas	0	
Atividades práticas	4	<ul style="list-style-type: none"> - Acho que mais as mandalas, trabalhos práticos; - Trabalhos artesanais, a gente estava fazendo o mosaico; - Tipo vou dar um exemplo, agente foi atrás de vários estilos de músicas, mostrou para os colegas e falou porque que gosta daquela música; - Tem a teoria, mas é mais a prática.

Quadro 08- Fale sobre a atividade que você mais gostou de fazer até agora na disciplina de Cultura e como foi?

Respostas	Nº de alunos	Justificativas
Práticas	12	<ul style="list-style-type: none"> - Foi as mandalas; - As pinturas das camisetas

		<p>(tayday);</p> <ul style="list-style-type: none"> - TayDay - A pintura no vidro e o tapete; - A caixinha de madeira, as lamparinas (pintura no vidro); - TayDay, eu sempre gostei deste estilo de camiseta; - Os filtros dos sonhos e as lamparinas; - Teve muitas, mais a que eu mais gostei foi o filtro dos sonhos; - Gostei de fazer a mandala na parede, ficou tipo um grafite; - Foi a mandala porque foi bem rapidinho; - Eu gostei de fazer bastante foi a necessária, eu gostei de poder costurar; - Eu gostei de fazer a mandala, me prendeu bem atenção; - Foi o filtro dos sonhos no primeiro ano;
Teóricas	0	
Debates/Dinâmicas	1	<ul style="list-style-type: none"> - Penso que foi a das fotos , de buscar a história da família, de conhecer a nossa e a dos colegas na apresentação.

Quadro 9 - É discutido com vocês, já que estão no 3º ano do ensino médio sobre: os programas educacionais de cotas e baixa renda e outros meios para o acesso à universidade?

Respostas	Nº de alunos	Justificativas
Sim	7	<ul style="list-style-type: none"> - Sobre ENEM, PROUNI; - Apenas sobre o ENEM; - Agente discute bastante sobre conseguir bolsas; - Sim, vários professores falam sobre isso; - Sim, é discutido; - Sim, teve até uma visita na

		faculdade da UNESC
Não	6	<ul style="list-style-type: none"> - Acho que não; - Na disciplina de cultura não; - É algo que eu ainda não vi sendo discutido, nem em outras matérias; - Não, acho que não muito afundo; - Não a professora de cultura nunca falou; - Não sobre cotas, mas a gente os alunos discutimos.

Quadro 10- Você considera que esta disciplina contribui para que você como aluno se sinta respeitado como você é e que assimilou condutas de respeito para com aqueles que são diferentes de você tendo assim uma harmonia melhor em torno de você?

Respostas	Nº de alunos	Justificativas
Sim	9	<ul style="list-style-type: none"> - Acho que sim, porque eu me sinto livre para fazer os trabalhos do meu jeito, assim com tu te expressa e nos trabalhos em grupo mesmo que tu não gastes das pessoas tu acaba respeitando; - Sim, a gente conversa sobre diferenças e eu tenho sim uma resistência assim um pouco, mas eu me sinto respeitada e diferente assim; - Eu acho que contribui porque a gente conhece a nós mesmos e também a gente não vive numa bolha; - Sim, como já disse sou respeitado e respeito a todos; - Eu acho que sim, você pode se expressar mais, dar a sua opinião, escuta a opinião do outro, então de certa forma a disciplina de cultura contribui sim; - Bom, eu vejo a aula de cultura assim, não que não, mas a turma é

		<p>que deixa mais de cabeça aberta, novos olhares não julgarem;</p> <p>- Tipo assim, a camiseta que fizemos tem muita cor, tem rosa, então muita gente fala que é de veadinho, na cultura nos vimos que o rosa é só uma cor que não define nada, e tu começa a ser uma pessoa melhor;</p> <p>- A nossa turma não é nem um pouco preconceituosa, até porque tem uma... aconteceu uma coisa e tipo a turma toda apoiou;</p> <p>- Foi uma coisa que eu aprendi, que melhorou em mim, porque eu aprendi a respeitar mais. Até porque eu nunca tinha ouvido falar, “a gente vamos respeitar a cultura do fulano, porque é o jeito dele”;</p>
Não	3	<p>- Penso que isso boa parte vem de berço; como foi criado;</p> <p>- Penso que em relação a disciplina não tem nada haver assim, sei lá é isso;</p>
Parcialmente	1	<p>- Creio que mais ou menos, a gente não teve essa inclusão assim, mas penso que é o papel essencial desta disciplina, você se sentir incluso.</p>