

## **Análise sócio-histórica de significações produzidas por docentes acerca das diferenças culturais**

### **Socio-Historical Analysis of the Significations Produced by Teachers About the Cultural Differences**

Fábio Alves Gomes<sup>a</sup>, Iolete Ribeiro da Silva<sup>a</sup>, & Raquel Antônio Alfredo<sup>b</sup>

<sup>a</sup>*Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Brasil*

<sup>b</sup>*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil*

Este artigo resulta da revisão e da ampliação de discussões objetivadas a partir de pesquisa realizada por um dos autores. A pesquisa em pauta teve como objetivos investigar significações produzidas por docentes de uma escola urbana acerca das diferenças culturais e discutir como tais significações são presentificadas nas relações interculturais e no trabalho pedagógico. Para tanto, onze professores participaram da pesquisa, cujo instrumento para produção de dados se deu por meio de grupo focal, entrevista não diretiva e observação participante. Metodologicamente, a pesquisa é empírica, de abordagem qualitativa. Os dados foram analisados e, posteriormente, foram compostos dois núcleos centrais de análise: a atribuição das desigualdades sociais às diferenças culturais e a atribuição da família às diferenças culturais. Constatou que não basta uma mudança no marco legal, nem a materialização do tema da diversidade cultural nas escolas, é preciso que se considere a dialética contida nas significações que permeiam a prática docente, compondo suas múltiplas determinações. Conclui que o desafio enfrentado pelas minorias é o de constituir condições objetivas e subjetivas para que se realizem vivências, no cotidiano da escola, de um currículo que fortaleça a identidade de cada um, a socialização e o respeito às diferenças culturais.

*Palavras-chave:* cultura e educação, significações, diferenças culturais.

This article is the result of a review and intensification of discussions materialized from a research performed by one of the authors. The present research aimed investigate the meanings produced by teachers in an urban school about the cultural differences and discussing as such meanings are presented in the intercultural relationships and in the pedagogical work. So that, eleven teachers made part of research, which had focus group, non-directive interview and participant observation as data collection instrument. Data were analyzed and, subsequently, two analyses units were composed: attribution of social inequalities to cultural differences and family attribution to cultural differences. It was noticed that a change in the legal framework or the materialization of the theme of cultural diversity in schools is not enough. It is necessary to consider the dialectic contained in the meanings that permeate the teaching practice, composing its multiple determinations. It concludes that the challenge faced by minorities is to build objective and subjective conditions for the experience realization, in the school daily life, of a curriculum that strengthens the identities, socialization and respect for cultural differences of each one.

*Keywords:* culture and education, meaning, cultural differences.

---

O autor agradece pelo financiamento desta pesquisa à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas; pelo acolhimento e pela aprovação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas; pelos estudos, pelas vivências e partilhas aos membros do Laboratório de Desenvolvimento Humano e Educação da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas; e a todos os docentes envolvidos na produção de dados da pesquisa pela disponibilidade, pelo acolhimento e pela confiança na análise e no tratamento dos dados.

*Contacto:* F. A. Gomes. Rua Rio Branco, 399, São Raimundo, CEP: 69027-030, Manaus, Amazonas, Brasil. Correio eletrônico: f\_gomes83@yahoo.com.br

*Como citar:* Gomes, F. A., Silva, I. R., & Alfredo, R. A. (2018). Análise sócio-histórica de significações produzidas por docentes acerca das diferenças culturais. *Revista de Psicología*, 27(1), 1-11.  
<http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2018.50749>

## Introdução

O presente artigo resulta da revisão e da ampliação de discussões objetivadas a partir de pesquisa realizada por um dos autores, que resultou na dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Os problemas na área da educação que justificaram a pesquisa envolvem a negação das diferenças culturais presentes nas escolas manauenses (Gomes, 2007, 2011; Mubarak Sobrinho, 2009), as poucas investigações que evidenciassem a dimensão subjetiva desses processos e a inexistência das que abordassem os processos educacionais interculturais do Amazonas na perspectiva da psicologia sócio-histórica.

As pesquisas realizadas no Amazonas sobre a temática (Freire, 2006; Maia, 2003; Mubarak Sobrinho, 2009) apontam para a importância da formação continuada dos professores, do projeto político pedagógico e da valorização das culturas infantis, na garantia de uma educação de qualidade na perspectiva intercultural das escolas de Manaus.

A pesquisa aqui depreendida pretendeu trazer uma abordagem nova, tendo como objeto as significações produzidas por docentes acerca das diferenças culturais, contribuindo, assim, para melhor compreensão das determinações do fenômeno estudado e para a reverberação desses resultados para políticas públicas de formação de professores na perspectiva inclusiva.

Destaca-se que no Brasil, em 1997, após vários debates e reivindicações por parte da sociedade civil organizada, publicou-se a versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que trouxeram como novidade a inclusão do que se denominou de temas sociais contemporâneos ou temas transversais, entre eles ética saúde, orientação sexual e pluralidade cultural (Gomes, 2007).

Em suma, o objetivo dos temas transversais é a aproximação entre a escola e a sociedade por meio da materialização de temas de caráter social, que deverão compor o currículo escolar do ensino fundamental de modo transversal, ou seja, que permeie como temática todos os componentes curriculares obrigatórios. Essa aproximação visa ampliar o conhecimento escolar, que deverá dar conta dos vários aspectos que envolvem a educação para a cidadania (Brasil, 1997).

Espera-se que os PCN orientem a escola na elaboração pedagógica do tema pluralidade cultural por meio de subsídios-chaves que deverão ser considerados a partir das particularidades de cada conjuntura sócio-histórica ao qual a escola está inserida. “São pistas que o professor poderá seguir aprofundando e ampliando conforme as necessidades de seu planejamento” (Brasil, 1997, p. 29).

Desta feita, indagou-se: em um cenário etnocultural tão diversificado como o da região amazônica, frente à objetivação do tema da pluralidade cultural nos currículos escolares (Brasil, 1997), como os docentes significam as diferenças culturais manifestas e/ou subjacentes em espaços formais e coletivos de educação?

O objetivo geral deste estudo foi o de ampliar a investigação da produção de significações de docentes acerca das diferenças culturais em contexto escolar urbano. Já os específicos, foram: analisar os significados e os sentidos constituídos pelos docentes sobre as diferenças culturais; discutir como tais significações são presentificadas nas relações interculturais e no trabalho pedagógico da escola pesquisada.

Como a análise das significações constituídas em contexto escolar urbano é o foco deste artigo, entende-se como imprescindível levar em conta o movimento dialético de produção das significações que não são contempladas nos currículos escolares. Para tanto, recorre-se à produção voltada para as questões culturais implicadas nas relações estabelecidas no cotidiano escolar (Rossetti-Ferreira, Amorim, & Silva, 2004; Rogoff, 2005) e ao arcabouço teórico-metodológico da psicologia sócio-histórica, de Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979), que concebe a produção de significações como fenômeno psicológico, que se realiza como síntese individual e, ao mesmo tempo, coletiva do mundo simbólico e considera a sociedade e sua cultura como base objetiva e subjetiva do seu desenvolvimento.

A psicologia sócio-histórica é uma proposta teórico-metodológica que surgiu na antiga União Soviética, no início do século XX, fundamentada no materialismo histórico dialético, cuja proposição central pode ser traduzida pela afirmação de que a vida material é que determina a vida social, política e individual dos seres humanos, e não o contrário, como vinha sendo defendido até então.

Para Max e Engels (1984), a matéria existe de forma independente do ser humano e, ainda, independentemente do conhecimento que se possa produzir sobre ela. A matéria está encarnada no ser humano como resultado das relações sociais que se concretizaram, histórica e culturalmente, em um movimento dialético de constituição recíproca de si e da circunstância histórico-social em que vive.

Segundo a psicologia sócio-histórica, para compreender o ser humano como síntese de inúmeras relações, é preciso que se leve em consideração aspectos históricos e culturais da vida material que o constituem. Nessa perspectiva, o ser humano não é concebido como detentor de uma suposta essência natural, dada a priori de sua existência, mas como um ser ativo que se constitui na história, agindo sobre as circunstâncias em que vive, produzindo cultura e sendo modificado por essas mesmas circunstâncias histórico-sociais.

A organização da experiência e da ação humana sob mediação do simbólico é característica específica do gênero humano e se torna aspecto fundamental para a compreensão dos processos educativos. Levar em consideração a dimensão cultural e dialética desses processos se faz imprescindível à compreensão do simbólico que, histórica e culturalmente, nomeia-se e se distingue (Sahlins, 1997).

Particulariza-se, também, a preocupação constante da antropologia e as suas contribuições para o entendimento da cultura humana, de um modo geral e de maneira específica em relação à produção cultural de cada povo, considerada importante para a fundamentação deste artigo. E considera-se, tal como Laraia (2000) que uma “das tarefas da antropologia moderna tem sido a reconstrução do conceito de cultura, fragmentado por inúmeras reformulações” (p. 59). Afirma-se que o significado do termo cultura é polissêmico, tem servido a diferentes interesses e tem sido ancorado em interpretações que variam de acordo com o recorte temporal e com as concepções de ser humano e de sociedade que se privilegia.

O conceito de cultura, pela própria força de sua disseminação, difundiu-se em inúmeras definições, sempre de acordo com posturas teóricas no campo disciplinar e no campo ideopolítico. Tanto por ser assim, ressalta-se a importância de se fazer explícita a definição de cultura que se toma para a problematização à qual se dedica (Dauster, 2007).

Neste artigo, mantém-se, como mediação, a

definição tomada na pesquisa que lhe oferece base, comunicando-se o entendimento semiótico de Clifford Geertz como referência à compreensão da dinâmica cultural. Esse autor defende o ser humano tal qual um animal amarrado às teias de significados que ele mesmo teceu e à cultura, como a totalidade dessas teias. O papel da cultura na vida humana se aproximaria da ideia de um programa ou de “sistemas de símbolos significantes que orientam a existência humana” (Geertz, 2011, p. 66), afirmando que ela é pública e que o comportamento humano pode ser compreendido como ação simbólica, pois sempre tem significado.

Mediante o exposto, segue a exposição dos procedimentos metodológicos utilizados para a produção de dados a partir dos objetivos estabelecidos por esta pesquisa.

## Método

A pesquisa que ofereceu base a este artigo foi empírica, de abordagem qualitativa. Tal escolha por esse tipo de investigação foi feita por conta da “possibilidade que oferece de maior concretude às argumentações, por mais tênue que possa ser a base fática. O significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas estes dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática” (Demo, 1994, p. 37).

## O contexto da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em uma instituição educacional da rede pública de ensino. Trata-se de uma escola urbana, localizada nas proximidades de uma comunidade indígena, composta por índios da etnia Sateré-Mawé, que migraram para o Município de Manaus. Atualmente, a escola atende a crianças, oferecendo os anos iniciais da educação do ensino fundamental. Os professores participantes da pesquisa se referiram a essas crianças indígenas e não indígenas que se situam na faixa etária dos 6 aos 10 anos de idade.

A escola, por meios próprios, não tinha as informações sobre a pertença étnica do seu alunado. Não havia, na ficha documental do registro de matrícula, um espaço destinado a tal informação. Indagou-se, junto ao gestor da escola, sobre a importância do conhecimento do perfil do alunado e de suas pertenças étnicas, e ele respondeu: “Como a escola pode saber quem é índio ou não? Eles têm

sobrenomes comuns ... é complicado”.

Ao questionar os professores, em conversas informais, sobre a presença de indígenas na escola, alguns se mostraram surpresos: “Aluno indígena? Aqui, na escola?”, disse a professora. Outros, com propriedade, afirmaram que tem indígenas, sim, e, que já trabalharam ou trabalham com crianças indígenas, atualmente.

Um dado interessante, junto aos docentes, foi perceber o interesse pela pesquisa e o desejo em aprender sobre o tema. O desejo se traduz na fala de uma delas: “Tem índios, sim, e, não sei muito sobre a cultura deles ... sobre como trabalhar com eles, não tive essa formação na faculdade...”.

### Participantes

O critério de escolha para os sujeitos da pesquisa foi o de ser docente da escola elegida. Foram convidados 15 docentes do turno diurno para a produção de dados, mediante leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e apresentação do parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas. Quatro docentes, no entanto, declinaram da participação, tendo presentes no encontro do grupo focal 11 sujeitos, sendo nove do sexo feminino e dois do sexo masculino.

Considerando o objetivo da pesquisa, o esforço analítico dos pesquisadores objetivou-se na apreensão das significações, que articulam sentidos e significados acerca do tema proposto, constituindo núcleos centrais de análise, em busca de compreender os determinantes histórico-sociais que constituem tais significações. E, assim, produzir conhecimentos que avancem para além da descrição das idiosincrasias dos participantes da pesquisa.

Tal qual Vigotski (2009) entende-se que “... a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto, mas, ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica” (p. 412). Assim, ressalta-se a linguagem como um constructo coletivo, por meio da qual cada indivíduo se faz herdeiro de uma longa cadeia histórica de acumulação de processos constituídos nos significados que medeiam suas relações.

### Procedimento de produção e de análise de dados

O primeiro momento do percurso metodológico, o de produção dos dados, constituiu-se em um levantamento e em uma análise bibliográfica,

para contextualização do tema de pesquisa. Pode-se afirmar que a análise bibliográfica permitiu “saber em que estado se encontra, atualmente, o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais as opiniões reinantes sobre o assunto” (Marconi & Lakatos, 1986, p. 75).

O segundo momento se caracterizou pela entrada do investigador no campo de pesquisa, para a produção de dados, por meio do grupo focal e das entrevistas não diretivas. O grupo focal é um procedimento que serviu aos objetivos desta pesquisa, uma vez que favoreceu a relação social mais autêntica, pois os discursos produzidos são mediados e constituídos no processo grupal, sendo possível uma melhor observação e um melhor registro para análises mais contextualizadas (Bauer & Gaskell, 2008).

A entrevista não diretiva é uma forma de obter informações, baseada no discurso livre do entrevistado. Optou-se por esse procedimento na construção de dados, tendo em vista o pressuposto de que o informante é competente para se exprimir com clareza sobre questões da sua existência e para comunicar análises, revelando tanto a singularidade quanto a historicidade dos atos, das concepções e das ideias (Chizzotti, 2001).

Foram elaboradas três questões mediadoras para a produção de dados a partir da discussão coletiva dos docentes no grupo focal acerca da temática proposta, a saber: o que vocês entendem por diferenças culturais? Existem diferenças culturais na escola? Como você lida com a diversidade cultural em sala de aula? No decorrer das discussões, foram sendo problematizados pontos de discordância, de convergência ou, aqueles considerados emblemáticos e, ou pouco esclarecidos para o pesquisador. O grupo focal durou aproximadamente 50 minutos.

A composição do corpus teórico se deu pelos registros de observação de campo, pela transcrição das falas dos docentes no grupo focal e pelas duas entrevistas não diretivas, além da pesquisa bibliográfica. Após a transcrição das falas, foram identificados aspectos que necessitavam de melhor compreensão por parte do pesquisador. Para tanto, houve o retorno ao campo e foi utilizada como instrumento de produção de dados a entrevista não diretiva.

Ressalta-se que, em face da perspectiva crítica com a qual se comprometeu, no processo de pesquisa, para a análise dos dados, serviu-se da

análise do discurso, observando-se as especificidades do objeto de estudo da educação e da linguística, visto que, nessa perspectiva de análise, considera-se a linguagem não como um meio neutro pelo qual se pode refletir ou descrever o mundo, mas, sim, como constituinte central da vida social (Gill, 2008). Analisou-se o material da pesquisa, produzido a partir de uma perspectiva mais próxima da análise discursiva pós-estruturalista, que não privilegia uma hermenêutica dos discursos, pois, considera-se que o ser humano não se constitui autônomo, coerente e unificado, mas, sim como um ser histórico, contraditório e multideterminado (Orlandi, 2001; Pêcheux, 1996). Contudo, ainda por meio deste artigo, sugere-se a ampliação da análise, mediante os fundamentos teórico-metodológicos da psicologia sócio-histórica.

### Resultados e análises

Para uma análise abrangente e, ao mesmo tempo, radical das diferenças culturais e das suas implicações na escola, é imprescindível que se considere que a base da produção dessas diferenças é histórica e social. E, reiterando a linguagem como constituinte central da vida social, propõe-se como ponto de partida da análise a produção das significações dos docentes acerca do tema em questão.

Assim, o arcabouço teórico-metodológico da psicologia sócio-histórica, fundamentada no materialismo histórico dialético, possibilitou a análise dos núcleos centrais desta pesquisa, que explicitam múltiplas determinações que constituem o fenômeno intercultural em contexto escolar. Para tanto, considera-se de fundamental importância, a mediação das categorias significação, sentido e significado, compreendidas, em suma, como processos constitutivos do real, por conseguinte, dos indivíduos (Aguiar, Liebesny, Marchesan, & Sanchez, 2009). Entretanto, não se limita à estrita dimensão semântica da palavra, pois, tal como Vigotski (2009), acredita-se que a palavra não expressa a totalidade das possibilidades de registro da realidade, porém, a constitui não como um meio neutro, a partir do qual se poderia refletir ou descrever imparcialmente, o mundo. Mas, sim, como constituinte central do dialético movimento histórico da vida social.

Sob mediação do objetivo geral da pesquisa, investiu-se as significações produzidas por

docentes de uma escola urbana acerca das diferenças culturais, de maneira que se identificou dois núcleos centrais de análise: a desigualdade social e a família.

### A atribuição das desigualdades sociais às diferenças culturais: aspectos biológicos, geográficos e econômicos

Questionada sobre suas concepções acerca das diferenças culturais, a professora A do grupo ressalta: “A diferença em minha opinião... alguém... vamos supor, alguém que come do lado direito e outra do lado esquerdo, tipo o relógio, quem disse que tem que usar do lado esquerdo ou direito?”. A docente atribui as diferenças a padrões sociais de comportamento e, logo depois, acrescenta que essas diferenças são culturais, mas não apenas isso: “... Até a maneira como nos apresentamos para os outros... os fenótipos... se nós temos ascendência europeia, vamos parecer claro, mas se metade do nosso DNA for da África...”.

Em que se considere a análise da evolução histórica do conceito de cultura, percebe-se que a fala da docente engloba dois aspectos referentes às diferenças culturais: os padrões convencionais de comportamento sociais e os determinantes fenotípicos. Como elemento não comunicado pela fala, mas percebido pelo pesquisador, tem-se que a docente hesitou em pronunciar a palavra “negro” ao final da frase.

Além disso, o uso da expressão “parecer claro” destoa na fala, uma vez que ou se é claro (branco) ou se é negro (escuro), não se pode parecer claro ou parecer negro. Nesse sentido, infere-se que o parecer claro não se referia à cor ou à ascendência, mas, sim, a um juízo de valor, dado que se refere à maneira como se apresentam aos outros.

A fala de outro docente contribui para a compreensão das significações: “concordo com a colega, mas, se um cara for negro e rico, aí as coisas mudam de figura, tanto é que existe aquela expressão ‘negro de alma branca’. A cor é o dinheiro”. As significações sobre as diferenças culturais sugerem seu nexos com as diferenças socioeconômicas.

Outros docentes se manifestaram com grande crítica a tais posicionamentos: “Hipócrita! Acho isso totalmente hipócrita... equivocado... nós estamos num país onde impera o preconceito... de raças... religiões... o negro, o branco ...”. E complementa: “Não se pode ser negro... não é aceitável...”

isso é uma questão totalmente cultural” (professora B).

A fala a seguir mostra um aspecto histórico importante relacionado ao conceito de cultura:

Pra mim, diferenças culturais têm a ver com as regiões. Por exemplo, aqui no Amazonas tem o boi Garantido e Caprichoso, em outro estado não tem; ...a própria linguagem... aqui, as pessoas falam de uma maneira e em outros lugares é diferente... depende da linguagem também... então, realmente são vários fatores... (professora C).

Nessas significações, as diferenças culturais são delimitadas a um contexto geográfico, considerado homogêneo, tomado por elementos específicos, sem considerar, contudo, que, em um mesmo espaço geográfico, podem coexistir indivíduos que objetivam diferentes culturas. Assim, descaracteriza-se o espaço escolar como constituído também pela heterogeneidade e se deixa de qualificá-lo como um ambiente multicultural por excelência.

Outro aspecto surpreendente se revela na afirmação da professora D, ao afirmar que “dentro da sala de aula não existem diferenças”. Essa afirmação foi pronunciada quando os entrevistados foram indagados sobre a percepção que tinham das diferenças culturais na escola. Ficou evidente que o significado de igualdade estava relacionado ao modo de padronização imposta aos alunos, desde o fardamento escolar, o modo e as regras de comportamento ao plano de aula e à execução das atividades em sala de aula. Um mesmo saber disponível a todos e uma mesma forma de tratamento. Ou seja, não existiam diferenças na sala de aula porque todos os alunos eram tratados como se fossem iguais, sendo, portanto, desconsiderado o pertencimento étnico e, por conseguinte, a herança histórico-cultural específica de cada discente.

A professora E complementa, comentando sobre a percepção dos alunos em relação às diferenças e desviando o foco da concepção docente: “eu concordo com a colega, digo assim: se tiver uma criança indígena na sala, eles (alunos) não veem como uma diferença. Eles não percebem isso, eles não levam isso assim como uma diferença”. A docente ressalta que essas diferenças culturais, em sala de aula, são percebidas apenas pelos alunos mais velhos porque “eles [alunos indígenas]

trazem uma cultura diferente; em épocas, eles se apresentam de uma forma diferente na escola; muitas vezes... eu já percebi, aqui, que muitos chegam com o corpo pintado”.

Infere-se que existe, entre os professores, certa resistência em considerar a diversidade cultural dos alunos, de tal modo que é como se negassem a existência de indígenas na escola. Uma das hipóteses seria a de que, ressaltando a cultura indígena, estariam expondo os alunos dessa etnia a supostos ataques discriminatórios de discentes “perversos” que não são indígenas.

Outra hipótese elaborada é a de que os próprios docentes, objetiva e subjetivamente, resistiam em considerar, em sala de aula, saberes advindos de outras culturas, seja por deficiência na formação ou pela inabilidade em lidar com as diferenças culturais e em romper com práticas cotidianas cristalizadas.

Indaga-se: por quais razões se desconsidera um aluno que chega pintado na escola e não se explica aos demais alunos que esse modo de agir faz parte de um ritual importante de sua tribo?

Um conjunto de significações, que marca a dinâmica das relações sociais, foi objetivado pelos docentes como importante para a análise das diferenças culturais:

Alguém aqui já trabalhou em escola particular? Classe média pra cima?, [...] É. O nível de discriminação é muito mais elevado do que na escola pública; aqueles que tem poder aquisitivo um pouquinho maior, eles têm o nível de discriminação muito maior (professor H).

As desigualdades socioeconômicas são recorrentes na fala dos participantes da pesquisa quando se fala de diferenças culturais. Torna-se importante considerar o que eles pensam sobre o tema. Essas desigualdades podem ser notadas na fala de uma das docentes participantes da pesquisa:

Eu já trabalhei muitos anos em escola particular e posso afirmar que a discriminação está muito mais enraizada lá... Lá, eles fazem diferença entre os alunos que o pai pagava a mensalidade e o aluno que era bolsista. A própria escola fazia isso. Eles diziam na reunião dos professores: “Não podemos perder o aluno tal... nem a família dele, porque ele é o aluno que banca e paga a escola, aqui... e o fulano, ele é bolsista.

Atrasa a bolsa dele...” Então, é assim... é muito sério isso ... (professora I).

É interessante perceber que os docentes produzem significações segundo as quais as discriminações socioeconômicas se constituem como algo distante da escola pública e como processo pertencente à dinâmica das classes média e alta em escolas privadas.

O professor H, recordando-se de um episódio de discriminação que assistiu em um canal de TV aberta, em que um tratamento diferente era dispensado a uma pessoa negra e outro mais gentil a uma pessoa branca, diz: “tudo tem a ver com o julgar, né? Só porque uma pessoa tem dinheiro... uma pessoa que é pobre, que é negra... sair num local assim... de público assim... quem tem dinheiro vai ser tratado de forma diferente”.

Prosseguindo ao debate, a professora J relata:

... Posso falar? Agora eu quero falar... [risos]. Eu entrei numa loja de sapados com uma chinelada daquelas havaianas... eu vou assim, toda simples... a vendedora olhou pra mim e fez assim... [gesto com a mão para esperar]. Aí, ela olhou pra mim e disse assim: ‘querida, tem umas aqui que está na promoção, essa é muito cara’ [risos]. “Eu teria comprado a loja inteira!”, exclama a professora L [grupo ri].

Nota-se que a dinâmica das relações de poder, expressa na unidade de análise acerca das desigualdades sociais, é percebida pelo docente como algo externo, que acontece em escolas privadas. Evidencia-se a resistência dos professores em avaliar o próprio contexto escolar. Mediante esse processo, o debate foi ampliado, questionando-se se havia na escola onde trabalham algum tipo de discriminação baseada em diferenças culturais e econômicas (houve um momento de silêncio).

“Isso acontece, quando começa comparar um caderno com o do outro, até material escolar. Aí, fica vendo o que um tem, o outro não tem. Aí, eles ficam competindo um com o outro”, afirmou a professora M, referindo-se às crianças que possuem cadernos mais caros e às que têm outros cadernos doados pelo governo e/ou outro de qualidade inferior. E prossegue: “Eles [alunos] só querem competir. Isso é próprio do ser; até dos animais, porque ele luta e a fêmea vai atrás do macho mais forte. Somos competidores, na maioria, felizmente, ou

infelizmente”.

Negar as relações de poder existentes nas diferentes relações culturais ou mesmo encará-las como naturais e/ou inerentes à natureza humana merece uma análise aprofundada para se entender as ideologias que constituem tal concepção docente, ampliando a discussão para práticas educacionais e políticas.

### **A atribuição da família às diferenças culturais: uma análise para além da aparência**

A outra unidade de análise que se depreendeu dos registros da pesquisa foi a constituída pela relação entre diversidade cultural e família. Todavia, antes de se partir para a análise dessa unidade, salienta-se que as contraposições entre família e escola têm ganhado cada vez mais repercussão nos espaços escolares da educação pública. Essas oposições foram evidenciadas na escola pesquisada e na prática cotidiana de escolas onde um dos autores deste texto atuou como docente e coordenador pedagógico.

Com relação à família, a queixa é referente à falta de educação doméstica e de acompanhamento adequado da vida escolar dos discentes. Já a família, tem delegado, cada vez mais, à escola a função social de educar, cabendo àquela apenas a função de prover o sustento (Gomes, 2013).

Metaforicamente, se a família é a célula da sociedade, então está inserida em um corpo. E esse corpo, em que a célula deveria ser funcional, não é considerado na fala docente. Assim, configura-se uma dinâmica de mútua culpabilização pela “falha” na educação das crianças. Pode-se concluir que, na dinâmica da relação família-escola, as diferenças culturais objetivadas pelos discentes são consideradas pelos docentes como um tipo de problema.

Tornaria (como citado em Araújo, 2007) diz que, apesar de a família ser o agente de socialização mais importante, pois no seu interior é que se constituem os valores, ela não é o único meio. Esse autor também afirma que é na sociedade que o indivíduo se integra e interioriza os referidos valores, incluindo o valor da convivência com os outros. Do mesmo modo, Estrada e Ruiz (como citado em Araújo, 2007) afirmam que, não obstante as famílias serem fundamentais na socialização primária, que se faz por meio da transmissão dos valores e das atitudes, elas não são as únicas, tendo a escola e a sociedade, em complementaridade, a

tarifa de educar também considerando valores.

“É a própria... o próprio... é a convivência com a família. A família desses alunos de classe média estão mais aproximadas das elites, e as elites, elas pecam nessa questão da discriminação” (professora N). A fala da docente se constituiu como um eco durante o encontro do grupo focal. Foi possível perceber que grande parte dos docentes credita à família a causa, o problema das diferenças culturais, considerando os aspectos conflituosos e de resistência dos diversos modos de ser. “É o que ela falou, né? É complicado... eles [discentes] são frutos do meio, né? É complicado, porque isso é a identidade cultural deles né?” (professora P).

Para Szymanski (2004), o processo de socialização se dá no convívio familiar e, em especial, por meio das práticas educativas desenvolvidas com a finalidade de transmitir hábitos, valores, crenças e conhecimentos, que se acredita serem úteis para a inserção dos filhos na sociedade. Trata-se de um agir que, em geral, é aprendido por imitação e tende a repetir padrões vividos pelos pais em suas famílias de origem.

Mas sabe que até meu marido é preconceituoso... ele não gosta de negros... quando ele vê futebol na TV, ele fica xingando os jogadores negros... eu digo pra ele que é crime inafiançável, mas sabe o que eu percebo? Isso é coisa de família... família vai passando pra família... é uma coisa terrível. E a sociedade, como extensão da família, vai absorvendo isso... é hipocrisia! (professora O).

Nota-se que a docente afirma que “*a sociedade, como extensão da família, vai absorvendo isso [o preconceito]*”, e não o contrário. Não foi considerada a família como uma instituição social, cuja função afeta e é afetada pela sociedade em que está inserida. Percebe-se que a família, neste caso, é entendida como promotora dos estereótipos e dos preconceitos, e não como reprodutora.

Posteriormente, referindo-se ao preconceito no país, a professora S diz:

Eu penso assim: o nosso país nunca respeitou o negro, o índio. Se fosse assim, não haveria índios queimados, como muitos casos que a gente vê. Isso é uma coisa revoltante! E isso é passado de família em família. Até hoje, em pleno século 21, ainda tem família que faz isso. O

preto não pode ser médico, não pode ser advogado, não pode ser um desembargador, porque é preto. Por quê? Porque quando vemos o final de uma partida de futebol, e o cara apitou errado, e o pai diz: “Ah... só podia ser esse pretinho mesmo, só podia ser negro”. Uma criança vê aquilo... não que o pai vai sentar ali e dizer: “Você tem que odiar os pretos!” Não, mas, só com aquele gesto do pai, acaba criando isso dentro da criança, né? E, aí, as famílias ricas, no caso, patrão que tem poder aquisitivo alto fala: “ah, aquele funcionário”, “aquele pretinho!”; daí, o filho vai criando isso dentro dele... vai achando que tem que humilhar.

Não se pode desconsiderar que a família é uma instituição histórica e social. É preciso superar a naturalização da família com estrutura, organização e valores definidos, como o melhor modo de se viver. Concorde-se com Szymanski (2004, p. 25), quando analisa que o modelo de família ideal não corresponde ao projeto de constituição de uma família. Desconsiderando a família real, a família ideal, na concepção da escola, “apresenta-se como parâmetro para avaliação e promete constituir-se em passaporte para a felicidade”.

A professora K enfatiza que a mãe interfere diretamente nos modos de ser da criança sem, contudo, considerar os processos sócio-históricos envolvidos na constituição da identidade daquela criança e na própria concepção de família. Isso se pode perceber por meio de sua fala, quando argumenta:

... pra nós, professores, é até um privilégio a gente tá falando dessa realidade, porque a família interfere, por exemplo, no modo de falar, no linguajar, na forma de se vestir – a mãe interfere... então, você como professor é bom trabalhar isso, sabe? Fazer os outros perceberem... eu procuro fazer esse trabalho.

Percebe-se que a professora Q concebe a família como corresponsável por determinados valores culturais que muitos adquirem e exercem em suas práticas sociais. A docente enfatiza:

Os pais, dentro de casa, na educação dos filhos, lhes transmitem uma determinada cultura na criação dos filhos, né? A minha avó, por exemplo, se alguém da minha família namorar ou



quiser casar com uma pessoa morena, ela fica atacando. Não gosta. O preconceito é muito grande... passa pros filhos (professora Q).

A professora R é mais incisiva ao afirmar que a responsabilidade pelo baixo desempenho das crianças na escola é da família, porque não acompanha as atividades e nem dá subsídios para que progridam nos estudos. “Eu concordo com o que a colega falou. Vem do meio (preconceito). Vem da família com a educação que recebem lá!”.

A professora B argumenta reticente:

É muito amplo esse foco na questão cultural, mas eu percebo assim: como eu posso falar? Eu tenho um aluno assim que ele é... [silêncio], mas eu percebi, assim, que a diferença é no acompanhamento da família. Não sei se eu estou falando bobagem... mas é uma diferença ...

Szymanski (2004) descreve essa dinâmica e acrescenta que as falhas nesse processo de educação familiar são atribuídas a patologias ou a deficiências morais, intelectuais ou psicológicas dos pais: “Instituições educacionais como escolas e creches aproveitam-se dessa ideologia para culpar a família pelas dificuldades escolares e de relacionamento que crianças e jovens apresentam e, também, para encobrir suas próprias deficiências” (p. 12).

“Eu concordo com o que a colega falou. Vem do meio. Vem da família, né? Com a educação familiar”, acrescenta a professora T ao discurso anterior. É perceptível a ênfase que os docentes atribuem ao meio, sem, contudo, considerar o espaço escolar como um meio em que a criança está inserida e, portanto, como determinante de seu modo de sentir, pensar e agir, sem considerar, enfim, que a criança é afetada por ele.

Partindo da concepção da família ideal, com atributos satisfatórios na tarefa de educar, a professora S discursa e acredita que as deficiências morais da sociedade só seriam superadas com uma educação familiar suficientemente positiva.

... essa realidade vem da família; se os pais educarem seus filhos... porque eu tou educando minha filha de outra maneira. Se eu passo uma coisa positiva pro meu filho, eu já tou ajudando a sociedade; se eu trato bem uma criança, meu filho também vai tratar bem; se eu respeito e

trato bem um idoso, meu filho também vai respeitar; então, é muito da família, mas, por outro lado, o professor não pode educar o aluno como se fosse o filho dele, porque a educação, em si, ela vem de casa, por respeito pela pessoa de idade, o carinho que ele recebe em casa, ele transmite pras pessoas. Se ele não receber carinho em casa, lógico que ele não vai transmitir pras pessoas, se ele apanha em casa, lógico que ele vai pegar o colega dele e vai bater... se os pais têm uma mentalidade fora do normal, porque, pra mim, uma pessoa que debocha de outra pessoa que ela faz coisas erradas e critica outras de outras classes, lógico que essa pessoa não deve ser normal. Então, eu acho que a base de tudo é a família. Se assim é seu filho hoje, o que será ele amanhã? Então, não tem controle. Imagine na sala de aula, porque há preconceito muito grande na sala de aula.

“É na família que eles aprendem a serem mal-educados. Eles jogam toda culpa na escola! A família não quer ter trabalho... não se compromete com a educação dos filhos, e na escola eles dão trabalho”, desabafa a professora N.

As significações docentes foram presentificadas de diversas formas na organização do trabalho pedagógico e no cotidiano escolar, principalmente no sentido de igualdade e de diferença cultural. Pôde-se perceber que o sentido de igualdade está relacionado ao modo de padronização imposta aos alunos, desde o fardamento escolar, o modo e as regras de comportamento ao plano de aula e à execução das atividades em sala de aula. Um mesmo saber disponível a todos e uma mesma forma de tratamento, ou seja, todos eram tratados como se fossem iguais, sendo, portanto, silenciadas suas pertencas étnicas e desconsideradas suas “bagagens” culturais.

Constatou-se que a dinâmica das relações de poder, inerente às relações sociais, é percebida pelos docentes como algo externo, que acontece em escolas privadas. É notória a resistência dos professores ao avaliarem o próprio contexto escolar em que estão inseridos, fato que inviabiliza ações educativas para se desenvolver a crítica aos efeitos das desigualdades socioeconômicas e culturais na escola.

A angústia diante da diversidade manifesta em sala de aula é imensa e é sentida nas pausas, nos silêncios e na ausência de resposta a essa questão,

quando direcionada ao cotidiano escolar, recorrendo-se, muitas vezes, à dinâmica de culpabilização da família.

Evidenciou-se, na análise dos discursos dos docentes, que há, tanto nas significações sobre família quanto sobre educação escolar, contradições quanto àquelas que se pode denominar de suas atribuições sociais, contribuindo para o ocultamento de processos macrosociais que determinam os condicionantes histórico-sociais da educação.

### Considerações finais

A objetivação das significações expressas nas falas dos docentes e na síntese analítica dos núcleos centrais revela aspectos da totalidade, junto aos quais estão inseridas as relações interculturais em contexto escolar urbano. A articulação de ambos os núcleos centrais de análise expressam as contradições histórico-sociais geradas pela força hegemônica determinante da cultura e dos espaços geográficos, o ocultamento das diferenças culturais constitutivas dos povos, a desigualdade social como marca de tensão e de delimitação das diferenças, a precarização da formação inicial e continuada de professores em relação à temas sociais relevantes para emancipação dos sujeitos da diversidade, a culpabilização da família e da escola com o ocultamento dos determinantes macrosociais, expressos nas contradições e nas tensões geradas no cotidiano e na constituição da prática pedagógica dos docentes.

Assim sendo, destaca-se que não se pode desconsiderar a responsabilidade da escola como um ambiente socializador e emancipatório, atribuindo à família uma atuação ideal e negligenciando os alunos em aspectos fundamentais, como a valorização da sua cultura, a inclusão, o desenvolvimento e o direito a uma educação de qualidade. É percebido que tanto a família quanto a escola vivem uma crise em relação às suas atribuições, sem, contudo, oferecerem ajudas mútuas em prol do objetivo maior que é a educação e sem se questionar sobre os processos macrosociais que determinam tais condições.

Considera-se que a dimensão cultural do desenvolvimento humano seja aspecto fundamental da prática educativa e emancipatória, haja vista que é pela(s) cultura(s) que os indivíduos se reconhecem e produzem sua existência, bem como produzem significações sobre essa existência. Defende-se

que o reconhecimento desse percurso histórico deve ser considerado pela escola como ponto de partida para a organização do ensino.

Compreender a dinâmica das relações entre o indivíduo e a sociedade, em contextos específicos, mediados pelo simbólico, constitui um tema de total relevância para a compreensão dos processos educativos.

Não considerar as diferenças culturais na escola é negar as diversas identidades que compõem o cenário escolar, condenando ao silêncio e ao esquecimento aquilo que os discentes possuem de mais precioso e que dá sentido à sua existência: a(s) cultura(s).

Em uma região tão diversa como a amazônica e diante do histórico de exploração e de domínio impostos àqueles que aqui já estavam, os intercâmbios culturais se configuram de forma intensa nesse espaço geográfico. Considera-se de suma importância que haja um fortalecimento das identidades de diversas etnias e culturas para compor o currículo escolar, de modo que se possa ampliar a compreensão de mundo e de sociedade sob perspectivas mais humanas e inclusivas.

Repensar a escola e o currículo se faz necessário nos tempos atuais, para que haja uma educação multicultural, na perspectiva crítica, capaz de dar voz e vez aos sujeitos historicamente silenciados no cotidiano da educação e que, por vezes, protestam e se fazem perceber em tragédias e em históricos de fracassos escolares, porém, deve-se considerar a constituição da subjetividade, haja vista que ela orienta e dá sentido ao fazer pedagógico do professor, tanto quanto ou mais que os parâmetros e/ou diretrizes curriculares nacionais.

Esta pesquisa se justificou pela defesa de que não basta uma mudança no marco legal, nem a materialização do tema da diversidade cultural nas escolas, é preciso que se considere a dialética contida nas significações que permeiam a prática docente, compondo suas múltiplas determinações. É preciso estar perto dos docentes, escutá-los e, a partir de suas demandas, disponibilizar recursos e formação adequada. Propõe-se, ainda, como fundamental, o envolvimento político da escola, em prol de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Conclui-se, por fim, que a escola restrita apenas à reprodução acrítica de saberes estéreis e descontextualizados não corresponde às demandas sociais vigentes. As reflexões propostas nesta pesquisa abrem espaço para se pensar em uma educação

comprometida com a construção de uma escola cada vez mais representativa para as identidades dos indivíduos que dela fazem parte.

### Referências

- Aguiar, W. M. J., Liebesny, B., Marchesan, E. C., & Sanchez, S. G. (2009). Reflexões sobre sentido e significado. Em A. M. B. Bock & M. G. M. Gonçalves (Org.), *A dimensão subjetiva da realidade. Uma leitura sócio-histórica* (pp. 54-72). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Araújo, M. I. P. (2007). *Representações sociais da escola e da família: Uma perspectiva de pais numa escola de ensino básico* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (Org.). (2008). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático* (7ª ed.). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Brasil. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Pluralidade cultural. Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, Brasil: MEC/SEF.
- Chizzotti, A. (2001). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (5ª ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Dauster, T. (2007). *Antropologia e educação. Um saber de fronteira*. Rio de Janeiro, Brasil: Forma & Ação.
- Demo, P. (1994). *Pesquisa e construção do conhecimento: Metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro, Brasil: Tempo Brasileiro.
- Faustino, R. C. (2006). *Política educacional nos anos de 1990: O multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Freire, M. C. B. (2006). *Criança indígena na escola urbana: Um desafio intercultural* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Brasil.
- Geertz, C. (2011). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Brasil: LTC.
- Gill, R. (2008). Análise do discurso. Em M. W. Bauer & G. Gaskell (Org.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático* (7ª ed., pp. 244-270). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Gomes, F. A. (2013). *Diferenças culturais: Um estudo dos significados atribuídos por docentes de uma escola urbana* (Mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Brasil.
- Gomes, F. A & Silva, I. R. (agosto, 2011). *Educação, cultura(s) e práticas de ensino: Um olhar sobre a materialização da diversidade cultural*. Trabalho apresentado no XX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Manaus, Brasil.  
Resumo recuperado de <https://goo.gl/66hSfj>
- Gomes, F. A. (2007). *Pluralidade cultural e educação escolar: temas sociais contemporâneos* (Trabalho de conclusão de curso). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Brasil.
- Laraia, R. B. (2000). *Cultura: Um conceito antropológico* (24ª ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar.
- Maia, L. S. (2003). *Currículo e diferença cultural: A materialização da pluralidade cultural no currículo das escolas municipais de Manaus* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Brasil.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (1986). *Metodologia científica*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Marx, K. & Engels, F. (1984). *A ideologia alemã*. São Paulo, Brasil: Moraes.
- Mubarc Sobrinho, RS. (2009). *Vozes infantis: As culturas das crianças Sateré Mawé como elementos de (des) encontros com as culturas da escola* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil.
- Orlandi, E. (2001). *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas, Brasil: Pontes.
- Pêcheux, M. (1996). *Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, Brasil: Ed. Unicamp.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., & Silva, A-P. S. (2004). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre, Brasil: ArtMed.
- Sahlins, M. (1997). O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: Por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte I). *Mana*, 3(1), 41-73.  
<http://doi.org/dkcmks>
- Szymanski, H. (2004). Práticas educativas familiares: A família como foco de atenção psicoeducacional. *Rev. Estudos de Psicologia*, 21(2), 5-16.  
<http://doi.org/djq46s>
- Vigotski, L. S. A. (2009) *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.

Data de recebimento: 24 de janeiro de 2017  
Data de aceitação: 25 de maio de 2018