



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
ANDRÉA ANDRADE ALVES DEBIASI

**A VALORIZAÇÃO DO INTERCULTURALISMO NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ORLEANS (SC):
A MEMÓRIA IDENTITÁRIA LOCAL COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA**

Tubarão (SC)

2020



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
ANDRÉA ANDRADE ALVES DEBIASI

**A VALORIZAÇÃO DO INTERCULTURALISMO NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ORLEANS (SC):
*A MEMÓRIA IDENTITÁRIA LOCAL COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA***

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Ciências da Linguagem.

Prof. Dra. Silvânia Siebert (orientadora)
Prof. Dra. Jussara Bittencourt de Sá (coorientadora)

Tubarão (SC)

2020

D33 Debiasi, Andréa Andrade Alves, 1979-

A valorização do interculturalismo no processo de ensino e aprendizagem na educação básica de Orleans (SC) : a memória identitária local como proposta pedagógica / Andréa Andrade Alves Debiasi. – 2020. 128 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (Doutorado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Pós-graduação em Ciências da Linguagem.

Orientação: Profa. Dra. Silvânia Siebert

Coorientação: Profa. Dra. Jussara Bittencourt de Sá

1. Interculturalidade. 2. Educação - Orleans (SC). 3. Análise do discurso I. Siebert, Silvânia. II. Sá, Jussara Bittencourt de, 1960-. III. Universidade do Sul de Santa Catarina. IV. Título.

CDD (21. ed.) 306

Ficha catalográfica elaborada por Carolini da Rocha CRB 14/1215

ANDRÉA ANDRADE ALVES DEBIASI

**A VALORIZAÇÃO DO INTERCULTURALISMO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ORLEANS (SC): A MEMÓRIA IDENTITÁRIA LOCAL COMO
PROPOSTA PEDAGÓGICA**

Esta Tese foi julgada adequada à obtenção do título de Doutora em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 24 de setembro de 2020.



Professora e orientadora Silvânia Siebert, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

presente por videoconferência

Professora e coorientadora Jussara Bitencourt de Sá, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

presente por videoconferência

Professora Angela Cristina di Palma Back, Doutora.
Universidade do Extremo Sul Catarinense

presente por videoconferência

Professora Marli de Oliveira Costa, Doutora.
Universidade do Extremo Sul Catarinense

presente por videoconferência

Professora Heloisa Juncklaus Preis Moraes, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

presente por videoconferência

Professor Mário Abel Bressan Júnior, Doutor.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico este trabalho aos 'Davide' de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

à professora Dra. Jussara Bittencourt de Sá, pela orientação e toda dedicação dispensada para a construção desta pesquisa, durante o período em que compôs o quadro de professores do PPGCL da Unisul;

à professora Dra. Silvânia Siebert que, com um sorriso inesquecível e olhar brilhante, aceitou o desafio de conduzir-me para a conclusão deste estudo;

aos professores e funcionários do PPGCL, pelo acolhimento, aprendizagens e todo o suporte necessário no decorrer destes 4 anos de curso;

aos professores doutores Leonardo de Paula Martins, Pró-Reitor de Ensino de Graduação e Dimas Ailton Rocha, Pró-Reitor de Administração e Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, do Centro Universitário Barriga Verde – Unibave, local onde trabalhei de novembro de 2003 a maio de 2020, por propiciarem auxílio financeiro no início deste curso, bem como estímulo e apoio à formação;

à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina – SED, por conceder bolsa de estudo do Programa de Bolsas do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – Fumdes;

aos professores, Dra. Ângela Cristina Di Palma Back e Dr. Mário Abel Bressan Júnior, pelo aceite em comporem a banca de qualificação e às contribuições pertinentes ao aprimoramento da presente investigação para a conclusão;

às professoras doutoras Heloisa Juncklaus Preis Moraes e Marli de Oliveira Costa que, integrando a banca, fortaleceram ainda mais o aprimoramento desta tese;

ao prefeito de Orleans (SC), Dr. Jorge Luiz Koch, que propiciou o contato inicial com a Secretaria de Educação. E, além disso, oportunizou-me mostrar meu conhecimento e habilidades para contribuir nas áreas de Cultura e Turismo do município;

à professora Maira Regina Luiz, Secretária de Educação do referido município, pelo apoio e presteza em estabelecer um canal de comunicação com as diretoras das escolas, as quais também se faz o agradecimento, por contribuírem com a pesquisa ao responderem ao questionário. Ademais, a ela também agradeço pelo convite em poder contribuir na área da Educação;

aos meus pais, Lima e Ray e meus irmãos, Joable, Cida, Jeice, Nani, Sarinha e Saulinho que, pela mistura de identidades, instigaram-me a compreender este universo da cultura. Em particular, Sarinha, pelo amor grandioso e acolhedor;

aos meus compadres e exemplos de mestres, Maria de Lourdes e Agenor, educadores que me oportunizaram entender que ser professor é algo dinâmico, complexo e de grande responsabilidade, quando feito com dedicação, amor e vivência da realidade onde está inserida a comunidade escolar.

aos meus amigos, Daniela, Talita (voou este ano para ser um anjo no céu), Rosani, Paulo André, Marlene, Fátima, Silvestre, Rô Maninha, Cide e Rose, por acreditarem em meu potencial e sempre me estimularem a querer ser mais;

à família Angelis/Debiasi, em especial: Elias, Silvina, Joelson, Aidê, Mari, Ramon, Renata, Roberto, Bruna e Laura, por me acolherem como parte da prole, por me amarem e respeitarem como sou e sempre vibrarem a cada vitória e conquista. Em especial, à Cleusa, Cléo, “Vó Pinto”, mãe, filha, sobrinha, amiga, confidente. É para além de esta vida explicar todo o amor que sentimos uma pela outra.

às pessoas mais caras de minha vida, Davide Debiasi e Davide Debiasi Júnior, amores eternos e abençoados, que completam e dão sentido à minha existência. Por me ensinarem a valorizar a vida no simples cotidiano, podendo transforma-lo em algo especial. Pelo respeito e valorização à minha forma de ser e me fazerem querer evoluir permanentemente.

Deus, em cada agradecimento, Estás presente!

“Toda cultura é constituída somente em relação à alteridade interna ao seu próprio processo de formação simbólica, tornando-se assim estruturas descentradas – através deste deslocamento ou limiar existe a possibilidade de articulação de diferentes, mesmo incomensuráveis, práticas culturais e prioridades.” (BHABHA, 2010, p. 59).

RESUMO

A presente investigação objetiva analisar como a escola contribui no processo de ensino e aprendizagem, a partir dos estudos culturais e discursivos, para a valorização do Interculturalismo que constitui o município de Orleans (SC). Caracterizada como estudo de campo Rauen, (2015), de abordagem qualitativa, os procedimentos metodológicos utilizados são Pesquisa Bibliográfica e História Oral, com aplicação de instrumento e realização de entrevistas, recorrendo à Análise de Texto e Discurso (ORLANDI, 2001; 2003; 2009) para discussão dos enunciados, em uma perspectiva sócio-histórica. Inicialmente, refletimos em torno do processo de constituição étnica do Brasil e do município de Orleans (SC), pelos indígenas, imigrantes africanos e europeus. Ancoramo-nos, principalmente, em Fausto (1996); Seyferth (2002); Zamberlam (2004); Dall'Alba (1996; 2003) e Lottin (1998; 2002). Na sequência, buscamos dialogar acerca dos pressupostos teóricos que orientaram a pesquisa, com as temáticas: Etnia, Identidade Cultural, Diversidade Cultural, Multiculturalismo, Interculturalismo, Escola, Educação e o Processo de Ensino e Aprendizagem do Interculturalismo, a partir do Diálogo Intercultural, nas concepções delineadas por Bhabha (2010), Bauman (2000; 2005), Hall (1997; 1998; 2005), Sayad (1998; 2002), Bakhtin (1987), Candau (2008; 2009) e Serrani (2005), por exemplo. Discutimos, também, a respeito das políticas públicas em vigência, no âmbito educacional, que tratam da importância da aprendizagem da Diversidade Cultural, do nacional ao local, pelos seguintes documentos: Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998); Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017; 2018); Proposta Curricular de Santa Catarina – (PCSC) (SANTA CATARINA, 1997; 2014; 2019); e Lei Nº 2620, de 23 de Junho de 2015 – Plano Municipal de Educação (ORLEANS, 2015). Ainda, aplicamos um instrumento semiestruturado, com 14 questões, com 9 diretoras das escolas municipais de Orleans (SC), com vistas a identificar como se dá a aprendizagem da Diversidade Cultural. Como principais resultados, pudemos averiguar, em linhas gerais, que o material didático utilizado não possui conteúdos voltados especificamente à cultura local. Somente nas disciplinas de História e Geografia, a partir do 4º ano do Ensino Fundamental são inseridas temáticas no campo da Diversidade Cultural, porém, sem mencionar o município. Contrapondo-se ao proposto pela BNCC ao tornar obrigatória a aprendizagem em todas as disciplinas e níveis de ensino. Percebemos que há um movimento pedagógico de inserção nos planos de ensino. Ainda assim, carece de material didático adequado. Por fim, por meio das narrativas de pessoas da terceira idade que conviveram com os antepassados, os quais colonizaram o referido município, buscamos desenvolver uma proposta de implementação de atividade que vise contribuir no fortalecimento do Interculturalismo, o que denominamos de *Memória Identitária Local*. Intentamos demonstrar que é possível elaborar conteúdo didático, para apropriação de conhecimento, com narrativas de idosos, configurando pelas suas experiências de vida, a história do próprio município, para fortalecer e valorizar a memória, a identidade, a história e o local. Aliado a isso, elucidamos que a escola tem essa responsabilidade. Contudo, é preciso formação de professores, para se apropriarem do conceito e, assim, poderem trabalhar de forma intercultural.

Palavras-chave: Interculturalidade. Educação. Orleans (SC). *Memória Identitária Local*.

ABSTRACT

The present investigation aims to analyze how the school contributes in the teaching and learning process, from cultural and discursive studies, to the valorization of Interculturalism that constitutes the municipality of Orleans (SC). Characterized as a field study Rauen, (2015), with a qualitative approach, the methodological procedures used are Bibliographic Research and Oral History, with the application of an instrument and interviews, using Text and Discourse Analysis (ORLANDI, 2001; 2003; 2009) for discussion of data. Initially, we reflected on the process of ethnic constitution of Brasil and the municipality of Orleans (SC), by indigenous people, african and european immigrants. We anchored, mainly, in Fausto (1996); Seyferth (2002); Zamberlam (2004); Dall'Alba (1996; 2003); Lottin (1998; 2002; 2009). Following, we seek to dialogue about the theoretical assumptions that guided the research, with the themes: Ethnicity, Cultural Identity, Cultural Diversity, Multiculturalism, Interculturalism, School, Education and the Teaching and Learning Process of Interculturalism, based on Intercultural Dialogue, in conceptions outlined by Bhabha (2010), Bauman (2000; 2005), Hall (1997; 1998; 2005), Sayad (1998; 2002), Bakhtin (1987), Candau (2008; 2009) and Serrani (2005), for example. We also discussed current public policies that deal with the importance of learning Cultural Diversity, from national to local, with the following documents: Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998); Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017; 2018); Proposta Curricular de Santa Catarina – (PCSC) (SANTA CATARINA, 1997; 2014; 2019); e Lei Nº 2620, de 23 de Junho de 2015 – Plano Municipal de Educação (ORLEANS, 2015). In addition, we applied a semi-structured instrument, with 14 questions, with 9 principals from the municipal schools of Orleans (SC), in order to identify how cultural diversity is learned. As main results, we were able to verify, in general lines, that the didactic material used does not have contents specifically directed to the local culture. Only in the disciplines of History and Geography, from the 4th year of Elementary School onwards, themes are inserted in the field of cultural diversity, however, without mentioning the municipality. Contrary to what was proposed by the BNCC in making learning mandatory in all subjects and levels of education. We noticed that there is a pedagogical movement of insertion in the teaching plans. Still, it lacks adequate teaching material. Finally, through the narratives of elderly people who lived with their ancestors, who colonized the municipality, we seek to develop a proposal for implementing activities that aim to contribute to the strengthening of Interculturalism, which we call Local Identity Memory. We intend to demonstrate that it is possible to elaborate didactic appropriation of knowledge content with narratives of the elderly, configuring the history of the municipality itself through its life experiences, to strengthen and enhance memory, identity, history and place. Allied to this, clarify that the school has this responsibility. For that, it is necessary to train teachers to take ownership of the concept and, thus, be able to work interculturally.

Keywords: Interculturalism. Education. Orleans (SC). *Local Identity Memory*.

RÉSUMÉ OU RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar cómo la escuela contribuye en el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde los estudios culturales y discursivos, a la valorización de la Interculturalidad que constituye el municipio de Orleans (SC). Caracterizado como un estudio de campo Rauen, (2015), con un enfoque cualitativo, los procedimientos metodológicos utilizados son la Investigación Bibliográfica y la Historia Oral, con la aplicación de un instrumento y entrevistas, utilizando Análisis de Texto y Discurso (ORLANDI, 2001; 2003; 2009) para la discusión de datos. Inicialmente, reflexionamos sobre el proceso de constitución étnica de Brasil y el municipio de Orleans (SC), por indígenas, inmigrantes africanos y europeos. Fondeamos, principalmente, en Fausto (1996); Seyferth (2002); Zamberlam (2004); Dall'Alba (1996; 2003); Lottin (1998; 2002). A continuación, buscamos dialogar sobre los supuestos teóricos que orientaron la investigación, con los temas: Etnicidad, Identidad Cultural, Diversidad Cultural, Multiculturalismo, Interculturalismo, Escuela, Educación y el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de la Interculturalidad, a partir del Diálogo Intercultural, en concepciones delineadas por Bhabha (2010), Bauman (2000; 2005), Hall (1997; 1998; 2005), Sayad (1998; 2002), Bakhtin (1987), Candau (2008; 2009) y Serrani (2005), por ejemplo. También discutimos las políticas públicas actuales que abordan la importancia del aprendizaje de la Diversidad Cultural, de lo nacional a lo local, con los siguientes documentos: Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998); Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017; 2018); Proposta Curricular de Santa Catarina – (PCSC) (SANTA CATARINA, 1997; 2014; 2019) e Lei Nº 2620, de 23 de Junho de 2015 – Plano Municipal de Educação (ORLEANS, 2015). Además, se aplicó un instrumento semiestructurado, con 14 preguntas, con 9 directores de las escuelas municipales de Orleans (SC), con el fin de identificar cómo se aprende la Diversidad Cultural. Como principales resultados, pudimos comprobar, en líneas generales, que el material didáctico utilizado no tiene contenidos específicamente dirigidos a la cultura local. Solo en las disciplinas de Historia y Geografía, a partir del 4º curso de Educación Primaria, se insertan temas en el ámbito de la Diversidad Cultural, sin embargo, sin mencionar el municipio. Contrario a lo propuesto por el BNCC al hacer obligatorio el aprendizaje en todas las materias y niveles educativos. Notamos que hay un movimiento pedagógico de inserción en los planes docentes. Aún así, carece de material didáctico adecuado. Finalmente, a través de las narrativas de las personas mayores que convivieron con sus antepasados, que colonizaron el municipio, buscamos desarrollar una propuesta de implementación de actividades que tengan como objetivo contribuir al fortalecimiento de la Interculturalidad, que llamamos Memoria de Identidad Local. Pretendemos demostrar que es posible elaborar contenidos didácticos, apropiación del conocimiento, con narrativas de personas mayores, configurando la historia del propio municipio a través de sus vivencias, para fortalecer y potenciar la memoria, la identidad, la historia y el lugar. Aliado a esto, aclara que la escuela tiene esta responsabilidad. Para eso, es necesario capacitar a los docentes para que se apropien del concepto y, así, puedan trabajar de manera intercultural.

Palabras-clave: Interculturalidad. Educación. Orleans (SC). *Memoria de Identidad Local*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Categoria e subcategorias de análise.....	27
Figura 2 – Etapas para a construção de sentidos do objeto em análise.....	34
Figura 3 – Elementos de Identidade Cultural.....	44
Figura 4 – Mapa conceitual de <i>Memória Identitária Local</i>	102

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Categoria e subcategorias de análise associadas aos objetivos e procedimentos metodológicos selecionados.....
- Quadro 2** – Práticas da língua materna na materialidade discursiva dos descendentes de imigrantes europeus em Orleans (SC), nos contextos familiar e escolar.....
- Quadro 3** – Questão 7. Ele contempla questões voltadas à valorização do multiculturalismo presente em Orleans (SC)? Se sim, descreva brevemente como ocorre:.....
- Quadro 4** – Questões 8, 9 e 10: evidências de inserção do Multiculturalismo local (materiais didáticos e Planos de Aula ou Planos de Ensino).....
- Quadro 5** – Incidência de elementos da Identidade Cultural presentes nas entrevistas com os sujeitos participantes da pesquisa, por etnia e aspecto.....
- Quadro 6** – Sugestão de proposta para desenvolver a aprendizagem da Diversidade Cultural na escola (3º ao 5º ano).....

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Questão 6. Ele está de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC?	91
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados gerais das escolas participantes (anos ofertados, número total de alunos e professores).....	88
Tabela 2 – Questão 5. A escola possui Projeto Político Pedagógico – PPP ou Projeto Pedagógico – PP? Se sim, qual a data da última atualização?.....	90

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: TECENDO O “FIO DE ARIADNE”...24	
2.1	MÉTODOS DE PESQUISA E ABORDAGEM.....	31
2.2	TÉCNICAS, CONSTITUIÇÃO DOS <i>CORPORA</i> DE ANÁLISE, ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTOS E SELEÇÃO DA POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	34
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS.....43	
3.1	CONCEITOS FUNDANTES PARA A COMPREENSÃO DAS TEMÁTICAS ATINENTES AO UNIVERSO DA PESQUISA: DA GÊNESE À CORRELAÇÃO.....	44
3.1.1	Etnia e Identidade Cultural.....	44
3.1.2	Diversidade Cultural.....	49
3.1.3	Multiculturalismo e Interculturalismo.....	54
3.1.4	Escola, Educação e o Processo de Ensino e Aprendizagem do Interculturalismo. 58	
3.1.5	As políticas públicas em vigência que tratam da Diversidade Cultural, com ênfase à esfera educacional: do nacional ao local.....	66
3.1.6	Abordagens para um Diálogo Intercultural de conhecimento e respeito às manifestações identitárias na perspectiva discursiva de língua.....	70
3.1.7	A compreensão do conceito de Memória.....	73
4	CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO.....76	
4.1	RETRATO DA COMPOSIÇÃO ÉTNICA DO BRASIL E DE SANTA CATARINA...76	
4.2	A FORMAÇÃO DO MAPA MULTICULTURAL DE ORLEANS (SC) E AS INTERFERÊNCIAS POLÍTICAS PARA COM A LÍNGUA MATERNA (DO IMIGRANTE).	
81		
5	A VALORIZAÇÃO DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS LOCAIS EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE ORLEANS (SC), NA PERSPECTIVA DAS DIRETORAS.....88	
6	AS CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO DA TERCEIRA IDADE NA PRESERVAÇÃO DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS LOCAIS, EM ORLEANS (SC): A <i>MEMÓRIA IDENTITÁRIA LOCAL</i> COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA.....100	
7	CONCLUSÕES.....112	
	REFERÊNCIAS.....115	
	APÊNDICES.....123	

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	124
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	125
APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE PESQUISA PARA DIRETORAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ORLEANS (SC).....	126
APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE PESQUISA PARA PESSOAS DA TERCEIRA IDADE.....	128

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa como a escola contribui no processo de ensino e aprendizagem, a partir dos estudos culturais e discursivos, para a valorização do Interculturalismo que constitui o município de Orleans (SC). Nossas reflexões originaram-se dos estudos efetuados durante o mestrado, e também, junto ao Grupo de Pesquisa Análise do Discurso: pesquisa e ensino (Gadipe), vinculado à linha de pesquisa Texto e Discurso, do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul.

Nesta tese, acreditamos ser necessário conhecer as etnias que compuseram o País, com ênfase para os indígenas, afrodescendentes e imigrantes europeus. Em nossos estudos focalizamos, especialmente, os diferentes matizes étnicos que compõem o mosaico cultural brasileiro. Sublinhamos que, conforme Seyferth (2000), o Brasil é formado por uma composição étnica diversificada, ou seja, apresenta uma elevada abundância de etnias, concebidas por populações com base em suas caracterizações culturais, envolvendo aspectos linguísticos, religiosos, econômicos, tecnológicos, dentre outros elementos, por consequência, principalmente, dos diferentes movimentos migratórios.

Consideramos, portanto, que há uma variedade de tipos que definem a composição étnica do Brasil. Nessa perspectiva, conforme dados do IBGE (BRASIL, 2010), a composição étnica brasileira seria basicamente oriunda de três grandes e principais grupos étnicos: os indígenas, os africanos e os europeus¹.

Os indígenas formam o grupo que já habitava antes do período da vinda dos portugueses. Já os africanos² compõem os povos que foram trazidos da África para serem escravizados. Quanto aos povos europeus, destacam-se os portugueses, franceses, holandeses, italianos, letos, alemães, espanhóis, dentre outros, vindos, principalmente, para colaborar com o desenvolvimento econômico do País, que estava em ascensão no século XIX (ZAMBERLAM, 2004).

1 Os asiáticos também têm representatividade expressiva na composição étnica do Brasil (IBGE, 2010). No entanto, comparando às demais etnias, constituem-se em percentual menor. Além disso, o foco da pesquisa centra-se nos povos indígenas, africanos e europeus, os quais contribuíram na formação étnica do município de Orleans (SC), cujo recorte investigativo é contemplado.

2 Para o presente estudo, compreendemos que os africanos ou afrodescendentes são considerados também povos colonizadores.

Com tal perspectiva, os aspectos culturais representativos da população brasileira são resultado das práticas sociais, religiosas, econômicas, tecnológicas, linguísticas, enfim, costumes e crenças disseminados por esses povos (SEYFERTH, 2000).

Em se tratando, especificamente, do Estado de Santa Catarina, cujo foco da pesquisa centra-se no município de Orleans, a formação étnica também foi constituída com base nas etnias que compuseram o Brasil, destacando, os índios, africanos, alemães, italianos, letos, poloneses e portugueses, conforme dados do IBGE (BRASIL, 2010). Desse modo, assim como no País, de forma geral, Santa Catarina desenvolveu-se a partir das manifestações culturais dessas etnias.

Nessa conjuntura, e de acordo com o que preconiza a Constituição da República Federativa do Brasil, em seus artigos 215 e 216, respectivamente:

O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...]. (BRASIL, 1988, *on-line*).

Portanto, cabe ao Estado e, conseqüentemente, aos municípios, assegurar a preservação e disseminação das diferentes manifestações culturais oriundas das etnias que os constituíram, por meio de mecanismos e instrumentos capazes de tais necessidades.

Vindo também ao encontro do preconizado na legislação maior, no âmbito da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no item XII, do art. 2º estabelece enquanto Princípios e Fins da Educação Nacional, a consideração com a diversidade étnico-racial.

Diante do exposto, as hipóteses formuladas para empreendermos este estudo baseiam-se na concepção de que as políticas públicas brasileiras propositam articular a necessidade de respeitar, valorizar e disseminar as diferentes práticas culturais que constituem o Brasil, cujas origens são dos povos colonizadores. As escolas, neste contexto, têm responsabilidade soberana em inserir no processo de ensino e aprendizagem o entendimento das manifestações identitárias presentes, tanto em âmbito nacional, quanto local; e ainda, perfazendo o contorno local, ou seja, o município de Orleans (SC). Há que se referendar as memórias histórico-discursivas dos grupos étnicos que o constituem, como estratégia de ampliação e, conseqüentemente, melhor respeitabilidade ao Interculturalismo existente.

Assim, aliando os documentos legais e os princípios norteadores da educação, cabe problematizar: Há valorização do Interculturalismo local em escolas municipais de Orleans (SC)?

Com a problemática esboçada, o objetivo proposto é de analisar como a escola contribui no processo de ensino e aprendizagem, a partir dos estudos culturais e discursivos, para a valorização do Interculturalismo que constitui o município de Orleans (SC). Dessa forma, objetivamos especificamente: Inventariar as políticas públicas que tratam da importância de valorizar as múltiplas manifestações culturais dos grupos étnicos, no Brasil, em Santa Catarina e Orleans; Caracterizar os aspectos culturais que identificam as diferentes etnias que constituem o Brasil, Santa Catarina e o município de Orleans (SC); Identificar como as escolas municipais tratam questões de ensino e aprendizagem dos aspectos do Interculturalismo de Orleans (SC); e Apontar como as memórias de grupos étnicos podem contribuir para a valorização das manifestações culturais locais de Orleans (SC), na propositura da *Memória Identitária Local*.

Por conseguinte, a investigação proposta se identifica como estudo de campo que, de acordo com Rauen (2015) constitui-se na observação de um determinado local e/ou situação, a partir de sua realidade, a fim de buscar soluções para um problema específico. A abordagem da pesquisa é qualitativa, ancorada também no referido autor. Nela, considera-se que “há um vínculo dinâmico entre sujeitos e realidade que não se traduz em números ou estatísticas, mas a partir da interpretação e da atribuição processual e indutivamente descritiva de significados.” (RAUEN, 2015, p. 531). Baseamo-nos em pressupostos de Orlandi (2001; 2003; 2009) para sistematizar e discutir os dados no viés da Análise de Texto e Discurso.

Estruturalmente, esta investigação apresenta no capítulo posto em apreciação – **Introdução** –, as considerações iniciais que motivaram e nortearam o estudo desenvolvido, em como a estrutura do trabalho.

O **segundo capítulo – Procedimentos Metodológicos: Tecendo o “Fio de Ariadne”** – tem o propósito de responder ao questionamento e objetivos da presente investigação. Desenhando-se como um estudo de campo, de abordagem qualitativa, os procedimentos metodológicos que foram utilizados recorreram aos da Pesquisa Bibliográfica e História Oral, com aplicação de instrumento e realização de entrevistas, intermediados pela Análise de Texto e Discurso para discussão dos dados. Resumidamente, aplicamos cada método conforme o delineamento dos objetivos específicos, os quais foram desdobrados em capítulos. Ressaltamos que, os detalhamentos quanto aos métodos, abordagens e demais especificidades são devidamente apresentados no referido capítulo.

Na sequência, **no capítulo 3 – Fundamentação Teórica – Princípios Epistemológicos**, buscamos dialogar acerca dos pressupostos teóricos que orientaram a pesquisa, a partir das concepções de Cultura e Identidade Cultural, cujos temas emergem da inquietação formulada na problemática já apresentada. Portanto, os assuntos abordados são Etnia, Identidade Cultural, Diversidade Cultural, Multiculturalismo, Interculturalismo, Escola, Educação e o Processo de Ensino e Aprendizagem do Interculturalismo e Diálogo Intercultural na perspectiva discursiva de língua, nas concepções delineadas por Bhabha (2010), Bauman (2000; 2005), Hall (1997; 1998; 2005), Sayad (1998; 2002), Bakhtin (1987), Orlandi (2001; 2003; 2009) e Serrani (2005), dentre outros.

No **quarto capítulo – Contexto Sócio-Histórico** –, são destacadas as contextualizações sócio-históricas para melhor compreensão da escolha pelo lugar teórico de investigação e que serviram de base à pesquisa. Tem por objetivo apresentar o processo de constituição étnica do Brasil e, conseqüentemente, do município de Orleans (SC) a partir do século XVIII, pelos indígenas, até a colonização pelos africanos e imigrantes europeus iniciada no século XIX. Por meio de Pesquisa Bibliográfica associada à Análise de Texto e Discurso, ancoramo-nos, principalmente, por Fausto (1996); Seyferth (2002); Zamberlam (2004); Dall’Alba (1996; 2003); Lottin (1998; 2002; 2009), além de outras fontes. As temáticas abordadas neste capítulo justificam-se pelo fato de termos de fazer um breve percurso histórico acerca da composição étnica do referido município, para também, compreendermos como se constituiu o mapa identitário da região.

No **capítulo 5 – A valorização das manifestações culturais locais em escolas do município de Orleans (SC), na perspectiva das diretoras** – apresentamos o levantamento feito das políticas públicas em vigência que tratam da importância da aprendizagem da Diversidade Cultural, do nacional ao local. Em seguida, desdobramo-nos em discutir como as escolas municipais de Orleans (SC) desenvolvem esta temática em sala de aula. Também, optamos pela Pesquisa Bibliográfica com Análise de Texto e Discurso, tendo selecionado os seguintes corpora de análise: A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988); A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996); Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998); a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017; 2018); a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1997; 2014; 2019); e a Lei Nº 2620, de 23 de Junho de 2015 – Plano Municipal de Educação (ORLEANS, 2015).

Ainda, no capítulo em apresentação, a estratégia é dialogar com as teorias educacionais de Libâneo (2003; 2005) e Vygotsky (1999), principalmente. Além disso, como

complemento, foi elaborado um instrumento semiestruturado, com 14 questões, aplicado às diretoras de escolas municipais de Orleans (SC). O referido município possui, atualmente, 26 escolas, das quais, 9 são de Educação Básica, 6 são Centros de Educação Infantil (CEI), 1 de Educação de Jovens e Adultos (EJA), 1 de Educação Especial, 4 de Educação Básica (estaduais), 4 de Educação Básica particulares e 1 Centro Universitário. Delas, optamos pelas 9 escolas de Educação Básica municipais, por ofertarem o ensino regular, serem públicas e pertencerem à Secretaria de Educação municipal, impondo, com isto, seguir a legislação local.

No 6º e último capítulo – **As Contribuições do Grupo da Terceira Idade na Preservação das Manifestações Culturais Locais, em Orleans (SC): a *Memória Identitária Local Como Proposta Pedagógica*** –, visamos conceber uma proposta de colaboração às escolas por meio das narrativas de pessoas da terceira idade que conviveram com os antepassados, os quais colonizaram o referido município. E, por isso, acreditamos que eles podem fortalecer ainda mais a história e desenvolvimento da região com base em suas próprias histórias de vida. Assim, as diferentes sensações já vividas são reconhecidas por meio da memória com intensidades diferentes, provocando emoções, tristezas, mágoas ou outras percepções. Buscamos desenvolver uma proposta de implementação de atividade que vise contribuir no fortalecimento do Interculturalismo, em uma proposição que denominamos de *Memória Identitária Local*. Para tanto, por meio da História Oral, com o uso da entrevista semiestruturada, objetivamos identificar aproximações e/ou distanciamentos entre o que as escolas ensinam e como a população, especialmente aqueles que são descendentes das etnias pesquisadas sentem-se em relação à valorização de seus respectivos aspectos culturais. Aliado a isso, elucidamos que a escola tem essa responsabilidade. Contudo, é preciso formação de professores, para se apropriarem do conceito e, assim, poderem trabalhar de forma intercultural.

Estruturalmente, encerramos com as conclusões, referências e apêndices.

Com base na problemática e nos objetivos propostos, destacamos a relevância do estudo na medida em que nos propomos investigar sobre a importância da valorização da identidade cultural de povos que contribuíram na formação étnica do lugar objeto de pesquisa, isto é, no município de Orleans (SC).

A referida proposição está embasada nos pressupostos constituintes do Artigo 2º, da Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural, o qual evoca que:

Nas nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir a interação [*sic*] 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. (UNESCO, 2001, *on-line*).

Portanto, cabe à sociedade criar estruturas que contribuam no fortalecimento das diferentes manifestações culturais existentes, por meio de políticas públicas e órgãos que façam valer o direito à disseminação cultural, para a valorização da identidade dos diversos grupos sociais, na promoção do respeito e igualdade a todos.

Em comunhão ao pensamento supracitado e, atrelado ao objeto tema desta investigação, apontamos o Artigo 215, da Constituição da República Federativa do Brasil, o qual cita o seguinte: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional [...].” (BRASIL, 1988, *on-line*). A concepção aqui está permeada pela obrigatoriedade em salvaguardar os bens materiais e imateriais advindos dos diferentes grupos étnicos que compõem o País. Em um mosaico multicultural, portanto, deve-se prevalecer o conhecimento e, conseqüentemente, respeito às múltiplas culturas presentificadas.

Ainda, torna-se importante destacarmos que a investigação se contextualiza na perspectiva da pós-modernidade, compreendida a partir dos estudos de Bauman (2000; 2005) e Hall (1997; 1998; 2005) com características que designam transformações nas relações humanas, socioculturais, econômicas, políticas e tecnológicas, dentre outros aspectos. E, sobretudo, a escola, como exemplo de instituição responsável pelo processo de ensino e aprendizagem da valorização da identidade étnica para a formação de cidadãos participantes dessa conjectura, em uma proposta intercultural, permeada pelas discussões de Candau (2008), a qual sugere que:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (CANDAU, 2008, p. 23).

E é por meio desse Diálogo Intercultural que os matizes culturais se tornam presentificados no ambiente escolar e, em paralelo, na comunidade de entorno. A compreensão de que a cultura do outro é tão importante quanto a minha e precisa ser discutida a fim de ser reconhecida e tomada como integrante da diversidade nesse âmbito, é a proposta que intentamos apresentar neste estudo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: TECENDO O “FIO DE ARIADNE”

Neste capítulo, propomo-nos desenhar a configuração que permeou o processo de elaboração desta pesquisa. Aqui, foquei-me a aspectos pessoais, e conseqüentemente, de pesquisadora, que contribuíram com o delinear das temáticas discutidas, bem como colaboraram para o desenvolvimento da investigação aqui proposta.

Dadas as devidas explicações, inicio com um aspecto pessoal, que são as minhas origens. Sou filha de nordestinos e irmã de nordestinos, paulistanas e catarinenses. Com esta família grande, em que era tudo junto e misturado, desde pequena observava e questionava aspectos culturais tão presentes no cotidiano. A língua manifestada em palavras e sotaques, uma verdadeira engenheira na articulação entre saberes e práticas tão diversificados, os quais, ora dialogavam, ora se confrontavam.

Estes pontos de interrogação me acompanharam no decorrer de minha jornada acadêmica. A primeira experiência que me colocou frente a frente no universo da pesquisa de caráter científico, no âmbito da cultura e seus rizomas (com todo o respeito e humildade à concepção filosófica dada por Deleuze e Guattari), foi na minha graduação em Letras Língua e Literatura Italianas, pela Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, SC), finalizada em 2003, cujo Trabalho de Conclusão de Curso – TCC destinou-se a apresentar a importância da obra do Museu ao Ar Livre de Orleans³, como preservação da cultura local, dando especial ênfase às contribuições dos grupos étnicos que colonizaram o referido município, entre os séculos XVIII e XIX.

Na sequência, a segunda graduação, em Pedagogia, concluída no ano de 2010, no Centro Universitário Barriga Verde – Unibave (Orleans, SC), permitiu avançar nos estudos culturais com foco para a aprendizagem de uma segunda língua, neste caso, a italiana, como mecanismo de fortalecimento da etnia italiana na região.

Já na pesquisa desenvolvida no decorrer do Mestrado em Educação, cursado na Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc (Criciúma, SC) e concluído em 2015, possibilitou investigar acerca da compreensão do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa pelo descendente de imigrante europeu de Orleans (SC),

3 “O Museu ao Ar Livre Princesa Isabel, mantido pela Fundação Educacional Barriga Verde – Febave, é uma instituição de caráter tecnológica, histórica e documental que preserva, pesquisa e divulga a cultura material de diversas etnias, destacando um acervo proveniente da imigração, mantendo-o em funcionamento.” **Museu ao Ar Livre Princesa Isabel**. (UNIBAVE, 2020, *on-line*). Disponível em: <https://unibave.net/servicos-comunidade/museu-ao-ar-livre-princesa-isabel/>. Acesso em: 11 maio 2020.

em um contexto de implantação da política nacionalista de 1930, em que houve a proibição do uso da língua materna do imigrante e obrigatoriedade da aprendizagem da Língua Portuguesa.

Os resultados obtidos, por meio da análise dos documentos selecionados, apontaram indícios da implantação da política nacionalista no referido município, ocorrida anterior ao governo Vargas⁴, e mesmo diante o período político em questão, as ações de proibição do ensino na língua do imigrante não foram em sua plenitude, cumpridas, pela existência, ainda na década de 1930, do ensino em língua materna (do imigrante). Nas análises dos dados obtidos com as entrevistas feitas com os sujeitos selecionados para amostra, averiguamos que a maioria fazia uso da língua materna, tanto na escola quanto em outras esferas sociais. Com a implantação da política nacionalista, essa realidade modificou-se na escola. Entretanto, a família ainda perseverava, na oralidade, a língua materna. Os sujeitos pontuaram que as características culturais de suas identidades étnicas se perpetuaram, não com igual fortalecimento de quando eram crianças, contudo, ainda valorativas no âmbito social, principalmente nas manifestações percebidas na língua, com ênfase às temáticas voltadas à alimentação e religiosidade.

O contexto particular e acadêmico, ora apresentado, objetivou, conforme exposto no início deste capítulo, demonstrar o percurso para o desenvolvimento desta investigação, diante das experiências pessoal e acadêmica. Aliado a isso, o que segue tem por escopo abordar os vieses epistemológicos e metodológicos empregados nesta pesquisa.

Outra consideração necessária é apontar que, depois de explanados os percursos de minha trajetória pessoal e acadêmica, os quais contribuíram para a escolha da temática desmembrada neste estudo, utilizarei a linguagem escrita na segunda pessoa do plural (nós), pois associada à história supracitada, compreendo que o desenvolvimento foi constituído com a colaboração das professoras doutoras Silvânia Siebert e Jussara Bittencourt de Sá.

A presente pesquisa analisa como a escola contribui no processo de ensino e aprendizagem, a partir dos estudos culturais e discursivos, para a valorização do Interculturalismo que constitui o município de Orleans (SC).

Para tanto, trazemos como contribuição quatro antecedentes que, direta ou indiretamente, dialogam com o objeto investigativo proposto. A seleção das pesquisas deu-se a partir de três elementos: continuidade dos estudos desenvolvidos no mestrado; originalidade ou ineditismo e relevância social.

4 “Na década de 1930, o governo Getúlio Vargas institui a política nacionalista, cuja principal função era tornar a população brasileira homogênea em termos principalmente de língua. Convergindo as atenções para a escola, o governo estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa para os imigrantes europeus, falantes ativos de suas línguas maternas.” (ALVES, 2015, p. 35).

O primeiro elemento – continuidade dos estudos desenvolvidos no mestrado – corrobora com o objetivo desta pesquisa por meio do senso de necessidade de conhecer as etnias que compõem o município de Orleans (SC), e as contribuições trazidas pelos diferentes grupos à cultura local.

A originalidade ou ineditismo, segundo elemento, vem ao encontro da importância de elevar o nível acadêmico, não o constituindo como somente mais uma etapa de formação, e sim, a transformação da própria pesquisadora em elaborar uma pesquisa que realmente se constitua nova a fim de instigar futuros estudos.

O terceiro elemento – relevância social – aporta-se na importância da pesquisa para o contexto do lugar de investigação, ou seja, o município de Orleans (SC), com a hipótese de que as manifestações advindas dos descendentes das etnias sob investigação contribuem para o fortalecimento de seus respectivos vínculos culturais e, conseqüentemente, para a construção e valorização da Diversidade Cultural local. Além disso, visa promover a condução do conhecimento produzido na academia para a comunidade externa, conscientizando (a pesquisadora) do papel de agente mediador, por meio da percepção dos resultados das pesquisas como bens sociais, colaborando para uma visão oposta ao etnocentrismo.

Com base nos três elementos dispostos, deu-se início à busca em dois sites: ‘SciELO’ e ‘Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD’. Ambos integram sistemas que oportunizam o acesso a artigos, dissertações e teses. O período da pesquisa ocorreu entre agosto de 2017 e outubro de 2019. Os descritores utilizados foram pensados a partir da categoria e subcategorias de análise desta pesquisa, a saber: categoria – **Interculturalismo** – e subcategorias: (i) Composição étnica do Brasil, Santa Catarina e Orleans (descendentes africanos⁵, indígenas⁶ e europeus⁷); (ii) Políticas Públicas no âmbito da Diversidade Cultural, do nacional ao local; (iii) Ambiente Escolar (processo de ensino e aprendizagem), Língua na Perspectiva Discursiva e Diversidade Cultural e (iv) Memória (grupo da terceira idade⁸), sistematizados na Figura 1:

5 O município de Orleans (SC) foi colonizado por outras etnias, contudo, para esta pesquisa foi feito um recorte, selecionando as apontadas aqui.

6 Cf. Nota 5.

7 Cf. Nota 5. Aqui também foram selecionadas as etnias: alemã, italiana, leta e polonesa do contexto europeu.

8 Esta temática está inserida no último objetivo proposto como forma de contribuição deste grupo social, em específico, por meio da memória dos integrantes, na valorização e disseminação das manifestações culturais locais.

Figura 1 – Categoria e subcategorias de análise



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020).

Enfatizamos que as categorias e subcategorias de análise foram norteadoras para o desenvolvimento da pesquisa, constituindo, também, os objetivos específicos delineados e seus desdobramentos por meio dos capítulos elaborados. O período de publicação determinado foi entre 2008 e 2019. Assim, foi possível localizar 12 artigos, 4 dissertações e 3 teses.

Na sequência, fizemos a leitura dos resumos de cada trabalho, a fim de afunilar ainda mais a pesquisa com o estudo pretendido. Dessa forma, pré selecionamos 6 trabalhos (1 tese, 1 dissertação e 4 artigos). Neles, a leitura foi na íntegra, tentando perceber, além dos três elementos e das palavras-chave supracitados, as correlações necessárias à presente investigação. Em decorrência disso, escolhemos quatro trabalhos, os quais serão apresentados a seguir, ressaltando, conforme já mencionado, que as concepções epistemológicas adotadas deram subsídios à nossa pesquisa, com isso, assumimos um diálogo com os conceitos que permearão este estudo. Além disso, os procedimentos metodológicos também foram fonte de inspiração.

O primeiro é o artigo: *Educação Multicultural e Formação Docente*, de Pansini e Nenevé (2008). O segundo trabalho intitula-se: *Diversidade cultural brasileira: reflexões sobre a educação não formal*, de autoria de Fleury, Bonini e Silva (2019). O terceiro é o artigo: *Memória Coletiva, identidade e colonização: representações da diferença cultural no Sul do Brasil*, de Seyferth (2012). O quarto é de Gross e outros (2019): *Reflexões acerca da Etnicidade e Diversidade Cultural na BNCC e no PNE*.

O estudo de Pansini e Nenevé (2008) buscou refletir acerca do multiculturalismo e suas relações no ambiente escolar diante de uma sociedade pluricultural, partindo da necessidade de avaliar os currículos de formação de professores no que tange ao ensino da valorização das diferenças existentes na escola.

Enquanto método, fizeram uso de Pesquisa Bibliográfica, com Análise de Discurso – AD. Trouxeram a perspectiva discursiva com aportes teóricos de língua e linguagem, a partir de Bakhtin (1992) e Orlandi (2001; 2003; 2009), por exemplo, percebendo-as como um processo de interação com base na mediação com o diálogo e os vieses ideológicos que permeiam os diferentes discursos; as concepções filosóficas de Multiculturalismo, Multiculturalismo Crítico e Educação Multicultural, nas visões de Bhabha (2010) e Hall (2006); Gadotti (1992; 1994) e McLaren (1997), respectivamente, dentre outros.

Como resultados do estudo, os autores supracitados apontaram uma compreensão macro de que este termo e seus desdobramentos inferem na ideia de agregação das diferentes etnias e suas variadas manifestações culturais, para o respeito e conhecimento, no ambiente escolar, por ser um espaço formal de aprendizagem.

Na relação estabelecida entre linguagem e formação de professores, conceberam-na como mecanismo de legitimação ou marginalização da cultura dos alunos, uma vez que a identidade construída se dá através e na linguagem utilizada por determinado grupo ou comunidade, por exemplo. Há, portanto, a necessidade de o educador desenvolver o processo de ensino do multiculturalismo, estimulando o uso e conhecimentos das múltiplas linguagens que se encontram no ambiente escolar.

Ponderaram também, a importância de rever os currículos de formação de professores, com relação à necessidade de inserir a aprendizagem de questões voltadas à cultura e a linguagem dos diversos grupos populares, promovendo a interação e o respeito às diferentes culturas presentes na escola.

Fleury, Bonini e Silva (2019) refletiram acerca da Diversidade Cultural brasileira, com ênfase aos seus aspectos regionais e a necessidade de uma educação não formal como contribuição à formal, de modo que aspectos importantes das culturas regionais sejam percebidos e valorizados no âmbito escolar. Como método, fez-se uma revisão de literatura, com análise de conteúdo dos documentos que compõem a BNCC e as competências da Educação Básica, enfatizando como a Diversidade Cultural brasileira é tratada nesse documento. Na sequência, propuseram-se na reflexão de compreender como as culturas local e regional podem ser congregadas na escola com o suporte de educadores sociais.

Como mote da pesquisa, os aportes para configurar a importância dos educadores sociais nesse processo levaram em consideração o conceito do referido termo dialogado por Gohn (2006), o qual defende a necessidade de acolhimento dos grupos em que os estudantes estão envolvidos, ou seja, em seu cotidiano, compartilhando experiências, modos de vida, falares (língua regional) e fazeres. Os resultados obtidos assinalam para a aplicação de novas metodologias de ensino, com a criação de um diálogo entre educadores formais e educadores sociais locais e regionais.

A pesquisa de Gross e outros (2019) versou em apontar quais são as estratégias e metas do PNE e as competências da BNCC que tratam da etnicidade, no âmbito escolar. Para tanto, utilizaram de levantamento bibliográfico, com análise documental, comparando e confrontando ambas as políticas, com ênfase para as dimensões ‘Etnicidade’ e ‘Diversidade Cultural’, cujos conceitos emergem, principalmente de Barth (1995); Rossi (2016) e Ferreira (2016), dentre outros, compreendendo-os como manifestações decorrentes de vários aspectos da vida humana: cultural, social, econômico, psicológico, com contribuições da sociedade civil organizada e diferentes grupos sociais, por exemplo.

Os autores apontaram a necessidade de os documentos atenderem às políticas educacionais, considerando a multiplicidade de realidades das escolas, da formação docente e do entorno do alunado. Com isso, acreditam que as temáticas em discussão seriam mais bem compreendidas e válidas na práxis escolar.

Já o estudo de Seyferth (2012) procurou analisar reconfigurações do passado da identidade teuto-brasileira, em Itajaí (SC), na atualidade, mediante elementos simbólicos, com destaque às festas comemorativas, eventos turísticos e literatura.

Para o cumprimento do objetivo proposto, a autora fez uso de pesquisa documental, com análise de conteúdo, averiguando, em quatro livros de literatura e um folheto de divulgação de um festejo popular, elementos que presentificassem a identidade alemã na região do Vale do Itajaí e Blumenau, municípios localizados ao norte de Santa Catarina, que foram colonizados, em grande escala, por imigrantes alemães.

Para Seyferth (2012), nas entrelinhas desse rememorar o passado para apresentar as manifestações dessa etnia, torna-se necessário conceituar e compreender a relação entre memória e identidade na perspectiva de Le Goff (1992), em que a primeira (e, por extensão, a segunda) é seletiva, pois ora está em transbordamento, ora em retraimento; com isso, permeia lembranças e esquecimentos, mas que são significativas para a preservação das experiências vividas.

Quanto aos resultados obtidos por Seyferth (2012), destacam-se a língua, religiosidade, culinária, arquitetura e agronomia como aspectos fulcrais da identidade alemã na região atualmente. Mesmo diante da política nacionalista em vigor a partir da década de 1930, a qual promoveu o ideal de nacionalidade única (brasileira), em detrimento das demais existentes no país, a exemplo da alemã e italiana, proibindo manifestações que as fortalecessem.

Ambos os estudos selecionados se justificam na medida em que mantêm relação de proximidade com a proposta da presente tese, tanto no referencial teórico, quanto nos métodos e abordagens utilizados, de certa maneira, os quais contribuíram para delineamento e constituição desta investigação, necessários à pesquisa que ora se apresenta, os quais serão mais bem explanados, na sequência.

O mito do “Fio de Ariadne⁹” serviu-nos como analogia, na tentativa de engendrar-nos pelos diferentes itinerários com vistas a trazer respostas ao problema desta pesquisa. Portanto, a expressão “Fio de Ariadne” é utilizada no sentido de perseguir os objetivos propostos neste estudo, por meio dos procedimentos metodológicos que, acreditamos, cooperam para encontrar as respostas que nos propusemos a investigar, em um movimento de entrelaçamento de ambos.

Dessa maneira, descrevemos o percurso metodológico adotado para esta pesquisa com o intento de explicar o conjunto de procedimentos utilizados a partir dos objetivos delineados, os quais permearam na investigação do problema formulado nesta tese. Assim, apresentamos os tipos de pesquisa adotados neste estudo, considerando métodos, abordagem, instrumentos de coleta de dados, constituição dos *corpora*, análise e interpretação dos resultados alcançados. Para melhor compreensão deste processo, retomamos o objetivo da tese que tem, como foco principal, analisar como a escola contribui no processo de ensino e aprendizagem, a partir dos estudos culturais e discursivos, para a valorização do Interculturalismo que constitui o município de Orleans (SC).

A partir dele, propomo-nos, especificamente, em: Inventariar as políticas públicas que tratam da importância de valorizar as múltiplas manifestações culturais dos grupos

⁹ A mitologia grega dispõe sobre o mito de Ariadne, que era filha do rei Minos de Creta e apaixonada por Teseu, um herói que decidiu ajudar Atenas no tributo devido a Cretae. Com esse objetivo, foi encarregado de executar um ser chamado Minotauro (parte homem, parte touro) que se escondia em um labirinto, tão bem projetado que quem se aventurasse por ele não conseguiria mais sair e era devorado pelo monstro, que ameaçava a sobrevivência das pessoas que residiam na região. Com o propósito de ajudar o amado a enfrentar o Minotauro, Ariadne presenteou-lhe com uma espada e um novelo de fios de lã, aconselhando-o a desenrolar o carretel, pelo labirinto, de forma a demarcar o caminho de volta. Assim, esse fio serviria de referência e orientação. Com isso, Teseu conseguiu matar o monstro e salvar-se. Para mais informações: CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. Trad. de Adail Ubirajara Sobral: S. Paulo: Cultrix/Pensamento, 2007.

étnicos, no Brasil, em Santa Catarina e Orleans; Caracterizar os aspectos culturais que identificam as diferentes etnias que constituem o Brasil, Santa Catarina e o município de Orleans (SC); Identificar como as escolas municipais tratam questões de ensino e aprendizagem dos aspectos do Interculturalismo de Orleans (SC); e Apontar como as memórias de grupos étnicos podem contribuir para a valorização das manifestações culturais locais de Orleans (SC).

Levando em consideração os objetivos supracitados, a seguir, apresentamos os detalhes dos métodos empregados e seus respectivos desdobramentos.

2.1 MÉTODOS DE PESQUISA E ABORDAGEM

O ponto chave e inicial de toda pesquisa científica se apresenta a partir da formulação do problema, dentre outros aspectos. E, com base nele, segundo Gil (2008, p. 49) “torna-se, pois, necessário, para confrontar a visão teórica do problema, com os dados da realidade, definir o delineamento da pesquisa.” Para o referido autor, o esboço é compreendido como o plano para o desenvolvimento do estudo no decorrer de todo o processo, considerando, a escrita, o cronograma para cada etapa e a discussão dos resultados, por exemplo.

Essa planificação compreende os métodos, abordagem, técnicas e instrumentos utilizados neste estudo, os quais foram pensados com base na categoria e subcategorias de análise comungadas aos objetivos específicos, sistematizados no Quadro 1:

Quadro 1 – Categoria e subcategorias de análise associadas aos objetivos e procedimentos metodológicos selecionados

Categoria de análise Interculturalismo	Objetivo Específico	Método	Técnica, instrumento, amostra e/ou corpora de análise
Subcategorias de análise			
Composição étnica do Brasil, Santa Catarina e Orleans (descendentes africanos, indígenas e	a) Caracterizar os aspectos culturais que identificam as diferentes etnias que constituem o Brasil, Santa Catarina e o município de Orleans (SC).	Bibliográfico	Técnica: Análise de Texto e Discurso Documentos selecionados (livros): História do Brasil (FAUSTO, 1996); Santa Catarina: da pré-história aos dias atuais (GHEDINI, 2015); Colonos e mineiros no Grande Orleans (DALL’ALBA, 1996; 2003) e Orleans 2000: história e

européus)			desenvolvimento (LOTTIN, 1998; 2002), dentre outros.
Políticas Públicas no âmbito da Diversidade Cultural, do nacional ao local	b) Inventariar as políticas públicas que tratam da importância de valorizar as múltiplas manifestações culturais dos grupos étnicos, no Brasil, em Santa Catarina e Orleans.	Bibliográfico	Técnica: Análise de Texto e Discurso Documentos: Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998); Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017; 2018); Proposta Curricular de Santa Catarina (1997; 2014; 2019); e Lei Nº 2620, de 23 de Junho de 2015 – Plano Municipal de Educação (ORLEANS, 2015).
Ambiente Escolar (processo de ensino e aprendizagem)	c) Identificar como as escolas municipais tratam questões de ensino e aprendizagem dos aspectos do Interculturalismo de Orleans (SC)	Bibliográfico e História Oral	Técnica: Análise de Texto e Discurso Teorias de Gadotti (1992; 1994) e outros. Técnica: Análise de Conteúdo Instrumento de coleta de dados: questionário semiestruturado. Amostra: diretoras de escolas municipais públicas da Educação Básica do município de Orleans (SC). Total de 9 participantes.
Língua na Perspectiva Discursiva		Bibliográfico	Técnica: Análise de Texto e Discurso Diálogo com e entre as teorias de Bakhtin (1992) e Orlandi (2001; 2003; 2009), principalmente.
Diversidade Cultural		Bibliográfico	Técnica: Análise de Texto e Discurso
Memória (grupo da terceira idade)	d) Apontar como as memórias de grupos étnicos podem contribuir para a valorização das manifestações culturais locais de Orleans (SC), na propositura da <i>Memória Identitária Local</i> .	Bibliográfico e História Oral	Técnica e instrumento: Entrevista semiestruturada / questionário semiaberto / Análise de Texto e Discurso Amostra: (i) descendentes das etnias alemã, italiana, leta e polonesa; (ii) residentes no município de Orleans (SC); (iii) gêneros masculino ou feminino; (iv) grupo da terceira idade; (v) comunidades que foram colonizadas pelos grupos étnicos, a saber: Barracão (italiano), Taipa (alemão), Invernada (leto), Chapadão (polonês).

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020).

Fizemos uso de dois métodos de pesquisa: Bibliográfico e História Oral. A Pesquisa Bibliográfica permeou todo o estudo por se caracterizar enquanto método que colabora na constituição da representação do que foi produzido de conhecimento pela comunidade científica acerca da temática pré-definida, cuja “[...] finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com [...] o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 71). É, pois, um percurso que identifica as

origens, bem como o modo de construção dos sentidos produzidos historicamente. Concomitantemente, possibilita avaliar as principais tendências do estado da arte relacionadas às temáticas pesquisadas.

Partindo do posto, o referido método foi crucial no desenvolvimento da nossa pesquisa, pois tivemos a necessidade de compreender profundamente os principais conceitos abordados no que tange ao universo intercultural, com ênfase à educação, correlacionando teorias de estudiosos da área, principalmente Hall, Bhabha e Candau, dentre outros.

O outro método de pesquisa é História Oral, “[...] que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana.” (FREITAS, 2006, p. 18). Com isso, permite o registro de processos históricos segundo a impressão dos próprios protagonistas, ampliando o universo dos dados obtidos, necessários para determinada investigação.

Assim, intencionamos trazer as narrativas de pessoas da terceira idade, residentes em Orleans (SC), que vivenciaram momentos históricos de fortalecimento e ruptura de suas próprias identidades, pois seus antecedentes primários (pais) vieram de seus países de origem, trazendo consigo toda a carga cultural, a qual foi transformada no decorrer da história, conforme apresentado no próximo capítulo que trata do contexto sócio-histórico. É também, uma tentativa de evidenciar o quão essas pessoas podem contribuir na valorização das manifestações culturais presentificadas no município, por meio da *Memória Identitária Local*.

Quanto ao objetivo, nossa pesquisa é exploratória, pois tem a finalidade de “[...] modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos [...]”, além de “[...] proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.” (GIL, 2008, p. 27). Com isso, a demarcação de nosso estudo foca-se na compreensão Intercultural que se percebe no município de Orleans (SC), no âmbito da educação, e como pode ser mais bem explorada no processo de ensino e aprendizagem com fins de valorização do mosaico étnico que demarca a região, a partir da formação do professor interculturalista.

Por fim, a abordagem desta investigação constitui-se como qualitativa porque “[...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 2002, p. 21-22). Consideramos, então que, para cada objetivo traçado, o tratamento dos materiais acentua uma análise de compreensão, não havendo, portanto, dados numéricos, mas sim, a subjetividade no entendimento do que se propôs investigar, conforme nos orienta Minayo (2010).

2.2 TÉCNICAS, CONSTITUIÇÃO DOS *CORPORA* DE ANÁLISE, ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTOS E SELEÇÃO DA POPULAÇÃO E AMOSTRA

Apresentamos cada item desta seção a partir dos objetivos específicos com o propósito de vislumbrar os detalhamentos metodológicos de maneira concisa e vinculada. Para o presente estudo, a técnica empregada é de Análise de Texto e Discurso, definida por Orlandi (2009, p. 19) como a imersão no ato do trespassar entre língua e história, produzindo “a forma material (não abstrata como a da linguística) que é a forma encarnada na história para produzir sentidos.”

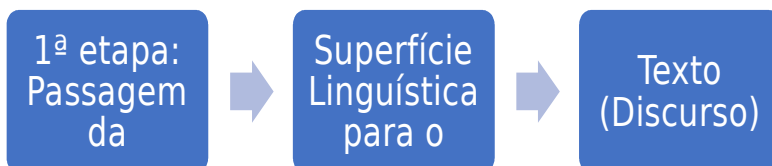
É *mister* pontuarmos que o viés metodológico empreendido na relação entre sujeito e objeto, a qual elucidamos neste estudo, está imbricado na perspectiva da Análise de Texto e Discurso, a qual:

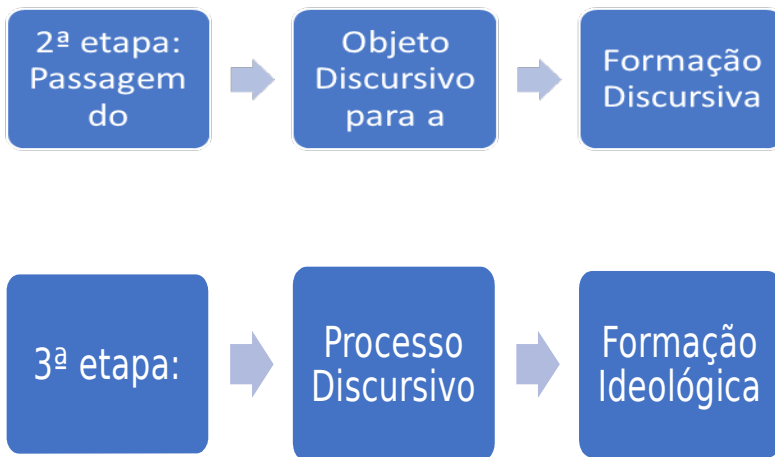
Visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura. (ORLANDI, 2001, p. 26-27).

Com o objetivo de compreender a estrutura funcional da linguagem e a produção de sentido mediante a Análise de Texto e Discurso, formulada por Orlandi (2001), o percurso inicial se dá por meio do sentido linguístico, sequenciado do textual para o ideológico, demandando do leitor, denominado também de analista, uma prática leitora verticalizada e crítica.

Para Orlandi (2001), são necessárias três etapas a fim de construir sentidos ao objeto discursivo, a saber:

Figura 2 – Etapas para a construção de sentidos do objeto em análise





Fonte: (ORLANDI, 2001, p. 77, adaptado pela pesquisadora, 2020).

Elas ocorrem, então, mediante três níveis: (i) inteligibilidade (linguístico), (ii) interpretação (formação discursiva) e (iii) compreensão (formação ideológica, produção de sentidos). Conforme a autora mencionada, o primeiro nível abarca a leitura primária, percebendo o processo de leitura como decodificação, reconhecimento de palavras e estruturas gramaticais. No segundo, ocorre o entendimento entre a mensagem que o autor formulou e aquilo que o leitor compreendeu, agregando conhecimentos prévios. O terceiro e mais importante, requer do leitor uma leitura profunda, para um entendimento amplo, formulando hipóteses, concordando ou refutando das ideias propostas e inserindo com outras leituras que contribuam para uma visão macro do lido.

Inferimos que a materialidade discursiva é carregada de formação ideológica e entrelaçada aos processos históricos. Com isso, “[...] visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos.” (ORLANDI, 2009, p. 26).

Comungado à definição de Orlandi (2009), consiste em compreender de modo crítico e analítico o conteúdo selecionado para o desenvolvimento de nosso estudo, neste caso, sendo delimitado pela categoria e subcategorias de análise.

Com o objetivo de “Caracterizar os aspectos culturais que identificam as diferentes etnias que constituem o Brasil, Santa Catarina e o município de Orleans (SC)”, pontuamos temáticas correlacionadas que integram a subcategoria de análise – Composição étnica do Brasil, Santa Catarina e Orleans (descendentes africanos, indígenas e europeus) –, pensadas para este objetivo, a saber: os primeiros habitantes do Brasil; a escravização dos africanos e os fluxos migratórios europeus nos séculos XVIII e XIX, com ênfase para as

características culturais de cada etnia e, conseqüentemente, as contribuições para a formação do multiculturalismo no País.

Destacamos que ambas foram delimitadas, além do exposto, na medida em que dialogam com estudos de Hall (1997; 1998; 2005), Sayad (1998; 2002) e Bauman (2000; 2005), dentre outros, na compreensão do movimento diaspórico, as relações estabelecidas entre os imigrantes nas comunidades onde foram inseridos, com ênfase para os aspectos culturais, assim como o entendimento das conseqüências deste (movimento) em um contexto demarcado por uma sociedade líquida, fluida, a qual ensejamos a valorização do multiculturalismo constituído.

Com base nas temáticas e subcategoria de análise, destacamos as principais obras selecionadas para discussão: História do Brasil; Santa Catarina: da pré-história aos dias atuais; Colonos e mineiros no Grande Orleans e Orleans 2000: história e desenvolvimento. Os livros foram escolhidos a partir de pesquisa realizada em duas bibliotecas universitárias, no período de março a abril de 2018, por meio do sistema de busca disponível. Contudo, outras fontes também serviram de base para enriquecer o diálogo, as quais são abordadas no capítulo destinado.

Para o alcance do segundo objetivo deste estudo: “Inventariar as políticas públicas que tratam da importância de valorizar as múltiplas manifestações culturais dos grupos étnicos, no Brasil, em Santa Catarina e Orleans.”, elegemos para *corpus* de análise: A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988); A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996); Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998); a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017; 2018); a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1997; 2014; 2019); e a Lei Nº 2620, de 23 de Junho de 2015 – Plano Municipal de Educação (ORLEANS, 2015).

A busca foi feita nos sites governamentais (do Brasil, Santa Catarina e Orleans) e a seleção se deu no período de março a junho de 2018, com atualização no ano em curso, devido, principalmente, à BNCC (aprovada em final de 2018, com prazo de implantação até 2020). Para tanto, os critérios delimitados prescreveram a procura por políticas públicas, do nacional ao local, que apontassem a obrigatoriedade de valorizar as manifestações culturais, principalmente no âmbito escolar.

Pautamos a discussão em torno deste objetivo na hipótese de que há políticas públicas da esfera brasileira que discorram acerca da importância da valorização do Interculturalismo e suas vertentes, no âmbito da Diversidade Cultural. Portanto, os

documentos elegidos voltam-se a este olhar, inicialmente de localizar diretrizes que apresentem esta necessidade e, conseqüentemente, as relações estabelecidas na área da educação, do lugar escola, por ser espaço de produção e aprendizagem do conhecimento.

O terceiro objetivo desta pesquisa busca “Identificar como as escolas municipais tratam questões de ensino dos aspectos do Interculturalismo de Orleans (SC)”. Para discussão, desmembramos em três subcategorias: (1) Ambiente Escolar (processo de ensino e aprendizagem); (2) Língua na Perspectiva Discursiva; e (3) Diversidade Cultural.

O seu alcance ordenou um percurso permeado pelo desmembramento das subcategorias, por estarem correlacionadas e haver necessidade de compreensão das temáticas envolvidas: função da escola, ambiente escolar; processo de ensino e aprendizagem; conceitos de Língua e Diversidade Cultural.

Para a primeira subcategoria de análise: (1) Ambiente Escolar (processo de ensino e aprendizagem) a estratégia foi dialogar com as teorias acerca da educação precedidas por Libâneo (2003; 2005) e Vygotsky (1999), principalmente. Além disso, como complemento, foi elaborado um instrumento semiestruturado, com 14 questões, aplicado às diretoras de escolas municipais de Orleans (SC). O referido município possui, atualmente, 26 escolas, das quais, 9 são de Educação Básica, 6 são Centros de Educação Infantil (CEI), 1 de Educação de Jovens e Adultos (EJA), 1 de Educação Especial, 4 de Educação Básica (estaduais), 4 de Educação Básica particulares e 1 Centro Universitário. Delas, optamos pelas 9 escolas de Educação Básica municipais, por ofertarem o ensino regular, serem públicas e pertencerem à Secretaria de Educação Municipal, impondo, com isto, seguir a legislação local.

O instrumento (APÊNDICE A) estruturado foi pensado para ser respondido pelas diretoras das escolas, considerando que as gestoras conhecem toda a dinâmica educacional e podem contribuir com questões voltadas tanto à gestão quanto a parte pedagógica. O documento contém 14 questões. Destas, as 4 primeiras caracterizam dados gerais da escola (nome, anos ofertados, número total de alunos e professores). As 10 perguntas seguintes adentram ao universo propriamente da pesquisa, buscando conhecer na realidade da escola, se há evidências da valorização do Multiculturalismo local, tanto em documentos institucionais quanto na práxis da sala de aula.

Para a abordagem com as diretoras, optamos por conversar com o atual Prefeito¹⁰, com o intuito de estabelecer contato com a Secretária de Educação. Feito isto, por meio de reunião, foi apresentada a proposta da pesquisa e o pedido de colaboração para que, por intermédio dela, repassasse o intuito deste estudo às diretoras das escolas, solicitando-as que

10 Doutor Jorge Luiz Koch (Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB).

responderem ao questionário. O contato com elas foi feito, então, via e-mail, expondo a pesquisa e encaminhando o questionário para ser respondido de maneira digital.

Com a segunda subcategoria de análise, definimos por um diálogo com e entre as teorias de Bakhtin (1992) e Orlandi (2001), em específico, acerca de língua enquanto fator de identidade cultural e interação entre os sujeitos, bem como compreender os vieses ideológicos.

Na terceira e última subcategoria de análise “Diversidade Cultural”, a discussão girou em torno das concepções delineadas, principalmente, por Hall (1997; 1998; 2005), Sayad (1998; 2002) e Bauman (2000; 2005), perfazendo a compreensão de cultura e suas ramificações como contribuições às esferas sociais.

“Apontar como as memórias de grupos étnicos podem contribuir para a valorização das manifestações culturais locais de Orleans (SC)”, é a proposta do quarto e último objetivo. Aqui, tivemos de repensar o caminho que, inicialmente, havia sido pensado percorrer. O nosso propósito era de aplicar a pesquisa com os sujeitos residentes em Orleans (SC), pertencentes ao grupo da terceira idade, tanto dos gêneros masculino quanto feminino e cujas descendências fossem das etnias afrodescendente, alemã, indígena, italiana, leta e polonesa. O período seria entre os meses de abril e maio deste ano, pois havíamos pressuposto que, em conjunto com as respostas obtidas com as diretoras, poderíamos analisar (correlacionando aproximações e distanciamentos) dados atualizados.

Porém, em virtude do isolamento social obrigatório em todo o território nacional por conta da Covid-19¹¹, não pudemos coletar as entrevistas de maneira presencial, o que, para nós, constituir-se-ia como essencial para esclarecermos possíveis dúvidas, instigarmos detalhamentos acerca de determinado assunto discorrido, dentre outras particularidades que estão imbricadas neste processo de proximidade entre pesquisador e sujeito participante da pesquisa.

Diante dessa realidade, pensamos em persistir com a finalidade do quarto objetivo, ainda mais, por se tratar de uma possibilidade de inovação à pesquisa pretendida. Por isso, optamos trazer resultados da investigação desenvolvida no decorrer do mestrado (eu, doutoranda), por ter sido aplicada com sujeitos da terceira idade, das descendências alemã,

11 “É uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a maioria dos pacientes com COVID-19 (cerca de 80%) podem ser assintomáticos e cerca de 20% dos casos podem requerer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória e desses casos aproximadamente 5% podem necessitar de suporte para o tratamento de insuficiência respiratória (suporte ventilatório).” BRASIL, Ministério da Saúde. **Sobre a doença. O que é COVID-19.** Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em: 29 jun. 2020.

italiana, leta e polonesa, residentes em Orleans (SC), e que discorreram acerca de aspectos culturais de suas etnias presentificados no contexto atual.

No referido estudo, o propósito na constituição da amostra foi de selecionar pessoas que pudessem explicar acerca de suas impressões e experiências diante da:

[...] implantação da política nacionalista do governo Getúlio Vargas a partir da década de 1930, delineando um percurso histórico anterior à política, em que o entrevistado falava ativamente sua língua materna e após a política, em que houve a proibição dessa língua e a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa no ambiente escolar. (ALVES, 2015, p. 110).

Para tanto, tomamos as orientações de Meihy (2002, p. 64) quanto à seleção dos sujeitos, pois houve a necessidade de delimitar “a comunidade de destino, colônia e as redes de pessoas a serem entrevistadas.”

O primeiro considera o grupo macro de abrangência e, com isso, os critérios adotados foram “[...] pessoas de ambos os gêneros, residentes no município de Orleans (SC), inseridas na faixa etária dos 68 aos 91 anos (pessoas nascidas entre as décadas de 1920 e 1940).” (ALVES, 2015, p. 166). Para a localização, foram coletados dados do IBGE (2010), considerando gênero e faixa etária, com um total de 1219 pessoas (de ambos os gêneros) na faixa etária de 68 a 91 anos.

O segundo remete às colônias, identificando padrões e características comuns diante do grupo selecionado (MEIHY, 2002), reportando aos:

[...] seguintes critérios: descendentes das etnias [...] sob investigação, [...] falantes na infância de sua língua materna e que tenham vivenciado as consequências da campanha nacionalista [...] de 1930 [...] especificamente à obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa. (ALVES, 2015, p. 118).

Contudo, percebemos três limitações nesta busca. A primeira remete à variação da quantidade de pessoas, pois os dados mais atualizados eram de 2010 e a pesquisa ocorria em 2014. Com isso, poderia haver fator de mortalidade, bem como inserção de mais pessoas na faixa etária pesquisada. A segunda é a não identificação das pessoas por etnia. E a última, a inexistência de dados referentes à residência, para fins de localização (ALVES, 2015).

Diante das constatações percebidas e, buscando cumprir o último critério de seleção, “[...] as redes de pessoas a serem entrevistadas [...]” (MEIHY, 2002, p. 64), isto é, o grupo que realmente deveria fazer parte da pesquisa, adotamos duas táticas de localização: buscar o cadastro de pessoas da terceira idade em unidades de saúde e contatar pessoas da

comunidade com o propósito de levantar nomes e endereços de pessoas que poderiam contribuir (ALVES, 2015).

Foram percorridas, geograficamente, as comunidades rurais de Barracão, Taipa, Invernada e Chapadão, além dos bairros Barro Vermelho e Centro, pois parte delas foi colonizada pelos imigrantes europeus, conseguindo localizar 10 pessoas dispostas a colaborar com a pesquisa (ALVES, 2015).

A técnica utilizada foi a entrevista, conforme orientações de Thompson (1998, p. 107), pontuando a importância de “[...] que o local de realização da entrevista contribua para se atingir os objetivos que a geraram e não prejudique a realização estabelecida, nem a gravação do depoimento.” Dada referência alerta para o cuidado que o entrevistador deve ter em todo o decorrer do diálogo, demonstrando acolhimento e um clima de naturalidade a fim de que o entrevistado possa se sentir relaxado para conversar (ALVES, 2015). Corroborar, também, Back (2000), ao incitar a perspectiva laboviana do ‘paradoxo do observador’, o que sugere a criação de um ambiente aconchegante e uma conversa favorável.

Elaboramos dois instrumentos para a realização das entrevistas: o Questionário de Pré-Entrevista e o Roteiro de Entrevista. O primeiro teve o propósito de estabelecer o contato inicial com o sujeito¹², apresentando o intento do estudo, com explanação da pesquisa e acolhimento e o mapeamento do perfil de cada entrevistado, mediante 10 perguntas, respondidas oralmente e anotadas pela pesquisadora em fichário próprio, com posterior digitação (ALVES, 2015).

O segundo instrumento foi estruturado com base em Freitas (1998)¹³ e Mazzetto (2009)¹⁴, divididos a partir de três etapas:

[...] processo de ensino-aprendizagem do sujeito participante na sua língua materna; o segundo trata de averiguar as consequências advindas da inserção da política nacionalista no ambiente escolar, com destaque para a proibição da língua do imigrante e a obrigatoriedade da língua portuguesa; já o terceiro e último objetiva conferir os resultados dessa política para o sujeito, no momento vivenciado e

12 Essas informações constam no TCLE, que foi devidamente assinado pelos participantes e pela pesquisadora (duas vias), assegurando que a disseminação das informações obtidas será para análise dos dados da presente pesquisa, sem que haja divulgação do nome do sujeito. Uma via desse documento foi entregue para cada participante e a outra ficou sob a posse da pesquisadora (ALVES, 2015).

13 FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral**: procedimentos e possibilidades. São Paulo: EDUSP, 1998. Trata-se de um manual para pesquisa utilizando a metodologia da História Oral. Na parte do apêndice do livro encontram-se documentos norteadores para uma pesquisa, dentre eles está o roteiro de entrevista utilizado como modelo para elaboração do nosso roteiro.

14 MAZZETTO, Gino Marzio Ciriello. **Imigração Italiana**: uma possibilidade metodológica para o ensino de História. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 2009. O artigo é resultante de um Projeto do Programa de Desenvolvimento Educacional, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e apresenta nos anexos o modelo de roteiro de entrevista também adaptado para elaboração do roteiro estruturado a seguir.

atualmente, buscando compreender as facetas particularizadas desse processo. (ALVES, 2015, p. 113).

A terceira e última etapa descrita é a que nos interessa para esta pesquisa. Com uma pergunta desenhada, ela foi construída com base em duas hipóteses:

[...] que a proibição do uso da língua materna [...] contribuiu para a minimização do uso, mas não a perda total, uma vez que a cultura não se pode suprimir em um ato normativo, o que deve se refletir na língua em uso e, também, de ter havido a incorporação de palavras e expressões da língua do imigrante na Língua Portuguesa, tanto na escola quanto nos ambientes não formais de aprendizagem. (ALVES, 2015, p. 115).

A partir delas, objetivamos identificar as contribuições dos descendentes de imigrantes na construção identitária das pessoas de seu convívio, quer sejam da mesma etnia ou de outras, perfazendo uma compreensão da língua na constituição do sujeito (ALVES, 2015).

No primeiro contato, para cada sujeito, foi apresentado o propósito da pesquisa. Com o objetivo de agilizar o processo, já foi aplicado o questionário de pré-entrevista. Em seis sujeitos entrevistados foi feita a entrevista na sequência da aplicação do questionário de pré-entrevista. Para os outros quatro sujeitos, a entrevista foi feita na semana seguinte ao primeiro contato. As respostas obtidas pelos sujeitos pesquisados das questões do questionário de pré-entrevista não foram gravadas e, sim, registradas pela pesquisadora a partir da fala dos sujeitos. A gravação se deu a partir das perguntas aplicadas com base no roteiro de entrevista. Ressaltamos que tivemos o cuidado de obter o TCLE (APÊNDICE A), definido por Freitas (1998), como importante para firmar o vínculo entre a pesquisadora e o(s) entrevistado(s) participante(s).

As entrevistas aconteceram nas residências de cada participante. O primeiro passo foi esclarecer o propósito da pesquisa. Na sequência, para praticamente todos eles, foram aplicados os dois instrumentos no mesmo dia. Para alguns, a entrevista ocorreu uma semana após este primeiro contato. As entrevistas duraram em torno de 50 minutos e foi utilizado um gravador para posterior transcrição.

Em respeito ao sigilo na divulgação dos nomes dos participantes, conforme o TCLE, a identificação geral deu-se pelas nomenclaturas ‘entrevistado(a)’ ou ‘sujeito’ e, individualmente, adotamos códigos com duas letras e um número, totalizando três dígitos. A primeira letra identifica a etnia, por exemplo: I = italiana; a segunda refere-se ao gênero: M =

masculino e F = feminino. O número foi selecionado de maneira aleatória e mantido para cada sujeito, do início ao fim.

As transcrições seguiram as normas do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil (Projeto Nurc)¹⁵ e do Laboratório de Pesquisas de Letras (Lapel),¹⁶ da Unesc, Criciúma (SC).

15 “O Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil (Projeto Nurc) teve início em 1969 e vem se desenvolvendo em cinco cidades brasileiras – Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Objetiva descrever os padrões reais de uso na comunicação oral adotados pelo estrato social constituído de falantes com escolaridade de nível superior.” (PRETI, Dino; URBANO, Hudinilson (Orgs.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. São Paulo: T. A. Queiro, Fapesp, v. 4, p. 140, 1990).

16 Para mais informações, averiguar em: <http://www.unesc.net/portal/capa/index/220>.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS

Neste capítulo intentamos dialogar acerca dos conceitos de Etnia e Identidade Cultural nas perspectivas de Hall (1997; 1998; 2005) e Sayad (1998; 2002), principalmente, por se constituírem como pressupostos teóricos que orientaram a pesquisa, cujos temas emergem da inquietação formulada na problemática já apresentada. Também trazemos à discussão o entendimento da Unesco (2001; 2009), Matellart (2005), Canclini (1998) e outros, a respeito de Diversidade Cultural no contexto da modernidade. Na sequência, abordamos sobre Multiculturalismo e Interculturalismo nas percepções, por exemplo, de Hall (1996) e Candau (2008. 2011; 2012).

Incitamos discussões sobre a aprendizagem do Interculturalismo no ambiente escolar, com os subsídios de Perrenoud (2000); McLaren (1997); Morin (2006) e Candau (1997; 2007; 2008).

Ainda, adentramos em abordagens para um Diálogo Intercultural de conhecimento e respeito às manifestações identitárias na perspectiva discursiva proposta por Bakhtin (1997), Orlandi (2001; 2003; 2009) e Serrani (2005). As contribuições de Bakhtin imperam no conceito de língua enquanto algo vivo “[...] e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua, tampouco no psiquismo individual dos falantes.” (BAKHTIN, 1997, p. 124). Isto é, o fenômeno da linguagem constituído socialmente mediante a interação com o outro, estabelecendo relações e trocas mútuas através do diálogo. Corroborando também, com Orlandi (2003) no que tange à AD, em que:

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. (...) O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. (ORLANDI, 2003, p. 32).

E, pela materialidade discursiva, imprime-se a identidade dos sujeitos, suas manifestações e ideologias, incitando a necessidade de compreender o falar, carregado de histórias e conceitos, indicando, no âmbito da educação, a importância de formar docentes interculturalistas, uma proposta de Serrani (2005).

As seções postas em apreciação antecedem as discussões do seguinte capítulo por abordar estas temáticas, necessárias à compreensão do contexto que permeia a investigação.

Acreditamos que esse aporte teórico possa sustentar as investidas deste estudo em compreender como as relações étnico-raciais são tratadas nos documentos oficiais da educação brasileira, desde a Constituição Federal de 1988 até os documentos mais recentes, datados do ano de 2020.

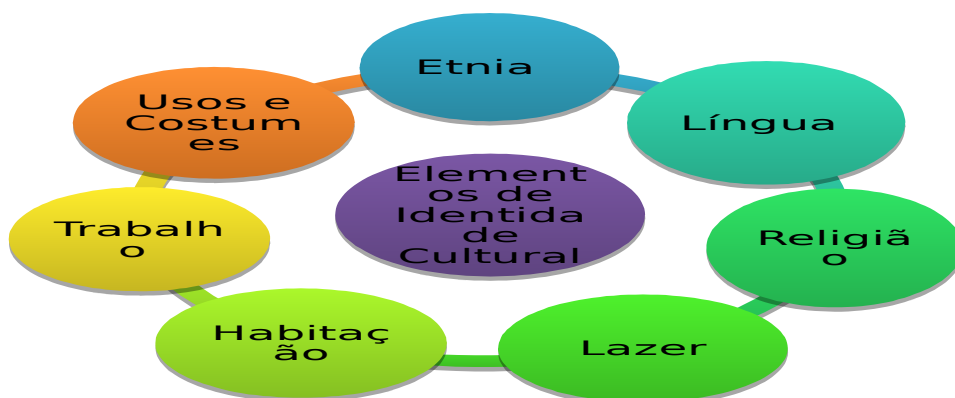
3.1 CONCEITOS FUNDANTES PARA A COMPREENSÃO DAS TEMÁTICAS ATINENTES AO UNIVERSO DA PESQUISA: DA GÊNESE À CORRELAÇÃO

3.1.1

Etnia e Identidade Cultural

Para Stuart Hall, na obra: *A identidade cultural na pós-modernidade*, “A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente [...]” (1997, p. 12-13). Na perspectiva do autor então, as identidades são processos que constituem e recriam os sujeitos que agem e falam nos universos social e cultural. A única base em que eles descansam são as representações e símbolos por meio dos quais eles se apresentam aos indivíduos na vida cotidiana. Essas identidades posicionais ou móveis (deslizantes) são narrativas que dizemos sobre nós, elas nada mais são do que ficções de narração e ação.

Figura 3 – Elementos de Identidade Cultural



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020).

Hall (1996) resume os elementos cruciais que emergem quando a concepção ontológica de identidade é desconstruída e sua conexão é detectada. Primeiro, as identidades vêm de vários lugares, são o resultado de histórias. Em segundo lugar, longe de serem fixos e inalteráveis, eles são constantemente transformados, passando continuamente pelas situações da história, da cultura e do poder. Não se baseando na simples redescoberta do passado, que nos garantiria eternamente o nosso senso de nós mesmos, identidades são nomes que damos às variadas características sociais, ao modo de viver, pensar, agir.

Hall (1997. p. 67) define etnia "Pelas características culturais – língua, religião, costumes, tradição, sentimento de 'lugar' – que são partilhadas por um povo." Segundo o autor, "etnia" não evoca o sentimento de pertencimento cultural, não pretende traduzir uma forma fechada, regressiva e exclusiva de identidade nacional, mas sim, como elemento de reconhecimento na construção subjetiva do lugar, da língua e da cultura, com o aporte de um discurso localizado e posicionado. E, esse conhecimento constitui-se como contextual, pois a representação torna-se viável mediante a enunciação produzida por meio de códigos constitutivos pela história, em um posicionamento discursivo de tempos particulares e espaços.

Ao propor uma concepção não coercitiva da etnicidade, Hall lança as bases de uma visão positiva das margens e da periferia. Em resumo, ele nos convida a reconhecer que cada um de nossos discursos é dado e inscrito a partir de uma história particular e uma situação cultural limitada. "Somos todos, nesse sentido, etnicamente situados", e nossas "identidades étnicas" são uma ferramenta indispensável para nos tornarmos conscientes de nós mesmos e do mundo." (HALL, 2006, p. 238).

É, portanto, de um lugar particular e de certo posicionamento, e por meio de um processo que nem sempre é linear, que os indivíduos aprendem a falar e agir em contextos relacionais. "[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente." (HALL, 2006, p. 10-13). Se, desse modo, as tradições culturais nos moldam tanto na medida em que nos nutrem e nos formam, e quando sentimos a necessidade de nos separar delas para sobreviver, a identidade é revelada como uma condição de nossa capacidade de articular um discurso, mas apenas se reconhecermos sua profunda historicidade, sua fluidez interna e sua relação com o exterior e com a diferença. Para o autor, de fato, toda visão essencializadora da identidade revela-se frágil pelo fato de "desistoricizar" a diferença, confundindo o que é histórico e cultural com o que é natural, biológico e genético.

Hall (1996) analisa as "novas identidades" que surgiram na Grã-Bretanha durante a década de 1970. A pobreza e a discriminação contra minorias étnicas e raciais começaram a ser assunto no início dos anos 1980, na Grã Bretanha. Ocorreram motins, em 1981, em bairros onde havia tensões raciais em quatro cidades inglesas. Elas coagularam em torno do negro significativo que, no contexto britânico, representou um autêntico e novo pólo de identificação ("foco de identificação") para as comunidades afro-caribenha e asiática. Essas comunidades continuam sendo consideradas da mesma forma pela cultura dominante (constituída por indivíduos não brancos), como se não houvesse diferenças entre elas. No entanto, eles mantêm diferentes tradições culturais. A marca negra é, portanto, um exemplo da marca política ("o caráter político") dessas novas identidades, ou melhor, seu caráter conjuntural e posicional, porque elas são formadas em um tempo e lugar específicos (HALL, 1996).

No postulado de Silva, Hall e Woodward (2000), intitulado de *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*, os teóricos definem 'Identidade' e 'Diferença' como:

A identidade é simplesmente aquilo que se é: "sou brasileiro", "sou negro", "sou heterossexual", "sou jovem", "sou homem". A identidade assim concebida parece ser uma positividade ("aquilo que sou"), uma característica independente, um "fato" autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e auto-suficiente. Na mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: "ela é italiana", "ela é branca", "ela é homossexual" "ela é velha" "ela é mulher". Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como auto-referenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe. É fácil compreender, entretanto, que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência. (SILVA; HALL; WOODWARD, 2000, p. 74).

Atestam, então, que a identidade e a diferença são inextricavelmente articuladas ou unidas, entrelaçadas nas diferentes identidades, sendo que uma delas não é capaz de obliterar completamente a outra. A individualidade é, então, construída por meio de diferentes categorias antagônicas (étnicos, culturais, sexuais, sociais, dentre outros). Esses mapas categóricos e essas polaridades podem produzir o efeito de relegar o indivíduo a uma posição marginal e subordinada, mesmo que eles não atuem da mesma maneira em cada um.

A concepção de identidade fluida, que atualmente apresenta múltiplas modulações e variações nos estudos antropológicos, filosóficos e sociológicos, toma forma em Hall (2006, p. 89), o qual menciona que "Não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a

uma e, ao mesmo tempo, várias ‘casas.’” Essa visão tem por base suas reflexões sobre as vicissitudes dos povos negros do triângulo Europa-América-Ásia e, em particular, sobre os desenvolvimentos dessas histórias na Inglaterra, nos anos 1980 e 1990.

Como já foi dito, Hall (1996) elabora essa reflexão no início e durante os anos 1990, à luz das experiências dos jovens negros de terceira geração que moram na Inglaterra. Esses jovens sabem que suas origens estão no Caribe, eles também sabem bem o que implica ser negro, mas também, sabem que são ingleses. Eles, homens e mulheres, não pretendem escolher definitivamente entre suas diferentes identidades e contestam tanto a noção de angularidade quanto a de negritude, querendo mostrar as diferenciações que existem entre os negros em relação à sua sociedade de pertencimento.

Outro fator discutido por Hall e que justifica, as mudanças de concepção delineadas da ideia de Identidade está voltado à Globalização:

Um complexo de processos e forças de mudança, [...], atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. “[...] implica um movimento de distanciamento da idéia sociológica clássica da "sociedade" como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço" (Giddens, 1990, p. 64). Essas novas características temporais e espaciais, que resultam na compressão de distâncias e de escalas temporais, estão entre os aspectos mais importantes da globalização a ter efeito sobre as identidades culturais. (HALL, 2006, p. 74).

Com a Globalização, na visão do autor, sugere-se que novas identidades culturais não são fixas, mas flutuantes, suspensas (equilibradas) entre diferentes posições. Ao mesmo tempo, elas recorrem a várias tradições e, portanto, representam o fruto de combinações complexas e misturas culturais que estão se tornando cada vez mais comuns em nosso mundo globalizado.

Os diferentes processos migratórios exemplificam essas novas formações identitárias, que perturbam e atravessam fronteiras, elaboram indiscutivelmente diferentes traços de seu passado, mas, ao mesmo tempo, tendem a aceitar novos elementos e a reescrever suas posições, conforme menciona Sayad (2002, p. 372) “Que o imigrante perverte essa ordem do nacional; ele separa e, ao mesmo tempo, força, forja e formula um integralismo, um purismo nacional, uma naturalização da nação, um “espírito de estado.”” Ao mesmo tempo, ele se alimenta das vicissitudes de mulheres e homens que se afastaram definitivamente de seu país de origem e que viveram experiências diferentes em muitos lugares. Eles carregam as marcas de suas culturas, tradições, línguas e histórias, das quais foram formados.

A partir dessas experiências, surgem as culturas de hibridismo que testemunham as consequências das novas diásporas, produzidas pelas migrações pós-coloniais. Mulheres e homens dos antigos países colonizados, espalhados na metrópole ocidental e nos seus subúrbios, onde nascem os enclaves étnicos minoritários (HALL, 1992), devem ser divididos entre pelo menos duas identidades, falar pelo menos duas línguas, traduzir e negociar entre esses diferentes polos linguístico e cultural (HALL, 1992).

Em cada família, escreve Hall citando Bhiku Paresh, marido e mulher, pais e filhos, irmãos e irmãs devem negociar e redesenhar seus padrões relacionais levando em conta tanto seus valores tradicionais quanto algumas características de seu país adotivo: durante este período. O trabalho de negociação e redefinição chega a conclusões provisórias. (HALL, 2006, p. 296-297).

Assim, nessas situações, "novas etnias" e "identidades diaspóricas" tomam forma, que "[...] constantemente se reproduzem e se reproduzem, através da transformação e da diferença." (HALL, 2006, p. 258). Essas configurações culturais sem precedentes eclodem em si e se traduzem na possibilidade de produzir relacionamentos inesperados, mas são construídas não sobre o esquecimento das histórias individuais, da própria origem, mas sobre a memória de um passado percebido como inconsistente, fragmentado (de um passado que foi desfigurado pelo colonialismo), e em resposta à necessidade de inclusão em contextos políticos e culturais metropolitanos com contornos manchados, problemáticos e flutuantes (SAYAD, 1998).

A noção de identidade diaspórica pode, nessa perspectiva, constituir uma ferramenta teórica útil para refletir sobre sua própria concepção. Além disso, não são apenas os descendentes dos ex-colonizados que têm de lidar com a descontinuidade e a pluralidade como fatores que operam na formação e mudanças do sentimento de pertencimento cultural. Hall (2005) argumenta que a experiência da diáspora e da migração não é a de algumas minorias culturais: se considerarmos, por exemplo, a história genética dos ingleses e o fato de incorporar elementos romanos, Vikings e Celtas em sua herança, deve ser reconhecido que até mesmo os britânicos são diaspóricos. O autor sublinha, assim, a tendência dominante nos atuais processos de formação e metamorfose do sentimento de identidade do ponto de vista cultural: em um mundo que está longe de ser culturalmente homogêneo, as identidades centralizadas se tornam gradualmente mais fracas devido à proliferação de diferenças (HALL, 2005).

Sayad (1998) destaca a precariedade das estruturas relacionais (não apenas das famílias) nos contextos pós-coloniais e a natureza temporária dos resultados dessas transações

culturais, destacamos, em nossa opinião, o caráter aberto de cada nova formação identitária, que contribui, ainda mais, para torná-las híbridas.

Para Bauman (2005, p. 85): "As batalhas de identidade não podem realizar sua tarefa de identificação sem dividir tanto quanto, ou mais do que, unir. Suas intenções incluídas se misturam com (ou melhor, são complementadas por) suas intenções de segregar." Com isso, apreender as chamadas novas identidades culturais em sua gênese e, assim, isolar seus aspectos conjunturais e transitórios significa, de fato, lançar luz sobre o processo interno específico dos fenômenos identitários, sobre sua complexa relação com o exterior, sobre a pluralidade de negociações que os alimentam. Ademais, mostra-se que, sob o véu da essência e da coerência com que certas elites políticas e culturais apresentam, em geral, as identidades emergem a historicidade de eventos individuais e relacionais, as discrepâncias internas neles e a abertura para desenvolvimentos futuros não necessariamente previsíveis e imagináveis (BAUMAN, 2000).

Em suma, expor os processos em curso na formação de novas identidades lança nova luz sobre o problema da própria identidade cultural – ou coloca a identidade cultural como um problema – e sobre a historicidade e dialética interna e externa das culturas, que em muitos contextos intelectuais ainda são considerados como totalidades coerentes, fechadas e auto-suficientes.

Compreendemos, portanto, que a expressão "Identidade Cultural" significa o conjunto de referências culturais pelas quais o sujeito ou grupo social se define, manifesta-se e almeja ser reconhecido; implica as liberdades inerentes à dignidade da pessoa e integra o particular e o universal, a memória e o projeto em um processo contínuo, permanente, mas não homogêneo, adentrando ao entendimento de Diversidade Cultural, tema da próxima seção.

3.1.2

Diversidade Cultural

O conceito de Diversidade que discorreremos aqui está imbricado ao de Pluralidade, com ângulos de visão ou de abordagem do campo social. Pelas teorias, também pode ser concebido na intersecção de diferenças, comunhão de antagônicos, ou ainda, na tolerância

mútua, correlacionado ao respeito e igualdade de direito às manifestações culturais dos diferentes grupos sociais.

É pertinente registrar, então, para esta pesquisa, a complexidade da sistematização do conceito de Diversidade Cultural no âmbito científico. Dessa forma, ressaltamos que a proposta desta seção não é desqualificar ou limitar sua definição, e sim, seguir uma concepção basilar para sua trajetória que considere o conceito de Hall de cultura como elemento fundante e transformador de uma estrutura social em um contexto histórico, além do preconizado pela Unesco como:

[...] o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos [*sic*] que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as formas de viver em comunidade, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. (UNESCO, 2001, *on-line*).

Ou seja, agrupamento dos traços espirituais e materiais, intelectuais e afetivos característicos de determinada comunidade ou um grupo social, o qual, na pluralidade, as identidades tornam-se manifestas.

Portanto, torna-se importante conhecer, observar e valorizar que existiu e existe ao longo da história da humanidade comércios, tecnologias, artes, técnicas de produção e trabalho, línguas, ciências, religiões, raças, etnias, ideais, dentre outros aspectos, é o que a faz ser considerada rica e diversa. “[...] pela primeira vez na história do direito internacional, a cultura encontra o seu lugar na agenda política, com o objetivo [*sic*] de humanizar a globalização.” (UNESCO, 2007, p. 6).

Um marco histórico mundial que impulsionou o movimento de conhecimento e valorização da Diversidade Cultural ocorreu após a Segunda Guerra Mundial, quando vários países decidiram criar um cenário cosmopolita, por meio de tratados internacionais, com destaque à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Criada em 1945, tem a função de dirimir limitações e estabelecer uma linha de pensamento de ação comungada aos temas que ela discute, enfatizando o da ‘Diversidade Cultural’. Em específico, com o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (Gatt), o qual reconheceu, inicialmente, a idiossincrasia cultural do cinema, pois mundialmente eram registrados embates entre a proteção da Diversidade Cultural do Audiovisual e o livre comércio entre os países (UNESCO, 2001).

Desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com o governo – União, estados e municípios –, a sociedade civil e a iniciativa privada, além de auxiliar na formulação de políticas públicas que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os Estados Membros da Organização. (UNESCO, 2001, *on-line*).

Londres foi sede da Unesco, um projeto de criação híbrido e idealista, que compreendia a cultura e a educação como elementos mediadores a serviço da paz e respeito entre as nações. Sob sua égide, deu-se início a ações de valorização e preservação da diversidade cultural no ocidente, a partir da década de 1950, por meio das conclusões do relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento (UNESCO, 2001).

Em 1952, a pedido dos membros da Unesco, o antropólogo francês Claude Lévi-Strauss publicou o texto ‘Raça e História’, com o objetivo de refletir acerca da temática:

A verdadeira contribuição das culturas [...] consiste [...] no desvio diferencial que oferecem entre si. O sentimento de gratidão e de humildade que cada membro pode e deve experimentar para com os outros só poderia fundamentar-se numa convicção - a de que as outras culturas são diferentes da sua, das mais variadas maneiras; e isso, mesmo que a natureza destas últimas lhe escape ou se, apesar de todos os seus esforços, só muito imperfeitamente consegue penetrá-la. (LÉVI-STRAUSS, 1952, p. 21).

Argumenta que a proteção da Diversidade Cultural não transcendia à manutenção do *status quo*, pela necessidade de ser salvaguardada, ao contrário do conteúdo histórico que cada época lhe conferiu. Essa proposição consistiria em garantir que ela pudesse continuar o seu desenvolvimento, pressupondo, com isso, uma capacidade de aceitação e manutenção do intercâmbio cultural, sem o considerar, no entanto, uma imposição do destino (UNESCO, 2009).

Com a construção do pensamento voltada a esse aspecto, o Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento resguardou a ideia de Diversidade Cultural enquanto recurso a fomentar, “[...] tendo em vista os seus potenciais divididos, nomeadamente em âmbitos relativamente distanciados de um entendimento estrito de cultura.” (UNESCO, 2009, p. 2). Nesse percurso, a Organização defendeu que a Diversidade Cultural é um fato, em sua primeira instância, que existe uma variedade de manifestações possíveis de serem distinguidas a partir de observações etnográficas, mesmo diante da constatação de que os contornos existentes, os quais delimitam uma determinada cultura, manifestem-se mais complexos de identificar do que, a princípio, poderia parecer (UNESCO, 2009).

No ano de 1995, as discussões em torno da temática acerca da Diversidade Cultural conquistaram um marco importante com a criação da Organização Mundial do Comércio (OMC), pois estava em jogo a ampla divulgação das produções artísticas, conforme Armand Mattelart, no artigo: *Diversidade cultural e mundialização*, publicado em 2006, esclarece-nos:

O que está em jogo é não só a liberação do audiovisual, mas também do conjunto das indústrias culturais, como o livro e o disco, por exemplo. É na queda-de-braço com os Estados Unidos que uma doutrina de “exceção cultural” se formaliza. Depois de negociações e compromissos entre seus membros, a Comunidade Européia obtém êxito em fazer valer a causa da exceção. O princípio das políticas nacionais e comunitárias de apoio à produção de filmes e de programas é homologada. (MATTELART, 2006, p. 14).

Permitiu-se um diálogo acerca do tratamento adequado a ser dado aos produtos culturais, com o envolvimento dos acordos de liberalização do comércio internacional, especialmente com o cinema em questão. O foco consistiu na tentativa de introdução de filmes norte-americanos nos países membros da União Europeia, em virtude da resistência pela preservação das produções nacionais e regionais.

Em 2001, outro resultado que serviu como marco histórico na busca pela preservação da Diversidade Cultural global, apoiado pela Unesco, foi a ‘Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural’. Aprovada por 185 Estados-Membros, representa o primeiro instrumento destinado a preservar e promover a diversidade cultural dos povos, além do diálogo intercultural (UNESCO, 2001).

Mattelart (2005, p. 96) explana que “[...] surge, a partir do início dos anos noventa do século passado, um grande apelo global à diversidade cultural e uma luta encarniçada das identidades regionais em meio à configuração da globalização cultural.” Para ao autor, a Unesco teve o objetivo de garantir a autonomia cultural dos Estados Soberanos, a Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade de Conteúdos Culturais e Expressões Artísticas e é considerada a estratégia principal para manter a distinção das culturas nacionais frente a tendência da homogeneização cultural, por conta da globalização.

O Brasil teve participação importante na formulação e conclusão do texto ao redigir muitos dos seus conceitos, além de liderar os países que compõem o Cone Sul. Para ele, a diversidade está ligada aos direitos humanos e é ponto de referência para as políticas de desenvolvimento. Defende o posicionamento de equilíbrio entre o direito de os Estados adotarem políticas culturais, apropriadas ao seu universo cultural, e o reconhecimento de que a legitimidade dessas políticas está associada à garantia das livres trocas comerciais mundiais (CANCLINI, 1998).

Ainda, a Unesco (2001) compreende Diversidade Cultural como bem, patrimônio comum da humanidade, manifestada pela singularidade de cada grupo e, paralelamente, a partir desta originalidade, a pluralidade de identidades que caracterizam os diferentes grupos sociais, constituindo bem maior da humanidade. Portanto: “Necessita ser reconhecida e

consolidada em prol das gerações presentes e futuras, por ser vislumbrada enquanto fator de desenvolvimento social, em todos os aspectos.” (MATELLART, 2005, p. 96).

A partir da Declaração, podemos inferir a importância do reconhecimento da Diversidade Cultural Por meio de políticas públicas, normatizações e regulamentações, dentre outros, visando garantias para a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. “Entende-se como fundamental a garantia de livre circulação de ideias mediante a palavra e a imagem, cuidando para que todas as culturas possam se expressar e se fazer conhecidas.” (UNESCO, 2001, p. 3). Percebemos a necessidade de criação de condições favoráveis à produção, e difusão dos diferentes bens e serviços culturais diversificados (UNESCO, 2001).

Nesse viés, pontuamos o dever de cada Estado delimitar e aplicar sua política cultural, fazendo usos de mecanismos e processos adequados, a exemplo de apoios concretos ou de marcos reguladores. Para isso, tornam-se essenciais, para o desenvolvimento, preservação e promoção da diversidade cultural, a implantação de políticas públicas mediante parcerias entre os setores público, privado e a sociedade civil (UNESCO, 2001).

Em 2005, a consolidação, iniciada com a implementação de políticas públicas, reconhecendo a necessidade de valorizar e disseminar a Diversidade Cultural, ocorreu a partir da 33ª Conferência Geral das Organizações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura, promovida pela Unesco. Nela, ocorreram reflexões, debates e desacordos internacionais, resultando na ‘Convenção Sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais’, adotada pela Organização. Além disso, propiciou o fortalecimento da Declaração Universal sobre Diversidade Cultural e criação de outros documentos: Relatório Mundial da Unesco - Investir em Diversidade Cultural; Diálogo Intercultural e o Relatório Mundial da Unesco, ambos de 2009; a Declaração sobre Proteção e a Promoção da Diversidade Cultural na Era Digital, em 2013, dentre outros (UNESCO, 2001).

Após a referida Convenção, passou-se a conceituar Diversidade Cultural como multiplicidade de configurações e maneiras de expressão dos diferentes grupos sociais, as quais são transmitidas e repassadas entre e dentro deles. Com isso, a Diversidade Cultural se revela e apresenta pelas específicas maneiras de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, independentemente dos recursos, tecnologias e meios empregados, além das invariáveis formas pelas quais se expressa, enriquece-se e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais (UNESCO, 2007).

3.1.3

Multiculturalismo e Interculturalismo

Esta seção tem a incumbência de esboçar reflexões acerca da compreensão dos termos Multiculturalismo e Interculturalismo, a partir da visão de Stuart Hall (1995; 1998; 2005), Giddens (1991), Candau (2008), dentre outros, nas perspectivas dos diversos campos sociais, com vistas ao entendimento do respeito às diversidades culturais, assim como as transformações em decorrência dos processos de interação entre elas, com foco para o âmbito da educação.

Torna-se importante contextualizarmos, inicialmente, que o Multiculturalismo, na esfera educacional, foi fundamental enquanto base teórica para a compreensão e desenvolvimento de ações em prol da garantia de direitos das pessoas e suas respectivas características culturais, em um entorno cultural diversificado. Esse processo iniciou em 1980, no Canadá e nos Estados Unidos. Portanto, consideramos necessário apresentar as concepções delineadas, para, com base nelas, compreender os debates suscitados em prol da aceitação social, no que tange, por exemplo, à implementação de políticas públicas. Para Hall:

A acepção do termo “multiculturalismo” foi se moldando no último meio século, acompanhando as transformações históricas das sociedades produtos do colonialismo. As características da formação das sociedades coloniais e a dissolução dos impérios desse caráter, principalmente no pós-Segunda Guerra Mundial, forneceram as condições para sua emergência e relevância em nível muito acelerado. (HALL, 2006, p. 52-53).

O processo de globalização mencionado na seção anterior foi crucial para a formulação teórica do Multiculturalismo, fortalecido a partir de sua classificação como pós-colonialismo, em resposta às questões emergentes das sociedades modernas e de projetos universalistas, cujo propósito empreendia o planejamento de estratégias adequadas à resolução de problemas provenientes da diversidade multicultural, resultantes dos processos de migrações, avanços tecnológicos, desenvolvimento das comunicações e da interligação de diferentes partes do mundo (GIDDENS, 1991).

O Multiculturalismo foi transformado e fortalecido, principalmente na esfera política, a partir da Segunda Guerra Mundial, operando uma reconfiguração estratégica das forças e relações sociais, com abrangência global, por ser, também, consequência das migrações, pós-guerras, conflitos territoriais e religiosos, dentre outros (HALL, 2005).

Esses acontecimentos permitiram identificar as mudanças ocorridas nos espaços geográficos, como: desastres naturais, alterações ecológicas e climáticas, guerras, conquistas, exploração do trabalho, colonização, escravidão, semiescravidão, repressão política, guerra civil e subdesenvolvimento econômico. E neles, estão os seres humanos dotados de sua carga cultural, deparando-se, também, com outras culturas distintas da sua (HALL, 1996).

Para o referido autor, três elementos justificam a origem do termo Multiculturalismo. O primeiro assinala para o fato de que os novos Estados-nação, criados no início dos antigos impérios (final do século XIX e início do XX), ainda refletem suas condições anteriores de existência sob o colonialismo, suscitando vulnerabilidade nos vieses econômico e militar (HALL 2003). Acrescida a essa vulnerabilidade, detecta-se a pobreza generalizada e o subdesenvolvimento em um contexto de desigualdade global que se enraíza, além de uma ordem mundial econômica neoliberal não regulamentada. Com isso, governantes gerenciam uma população carregada de uma bagagem cultural mista, acarretando o enfraquecimento da cultura própria dos Estados, capaz de proporcionar base para uma nova cultura nacional ou cívica (HALL, 2003).

O segundo elemento assinala para o término da Guerra Fria. Em 1989, a partir da ruptura pós União Soviética como formação transétnica e transacional, bem como o empobrecimento do comunismo de Estado e a esfera soviética de influência, acarretaram implicações regionais similares ao desmantelamento dos antigos sistemas imperiais. Associado a isso, os Estados Unidos pressionaram as sociedades subdesenvolvidas do Leste Europeu, pela busca da construção de uma nova ordem mundial, com o intuito de induzi-las ao que foi denominado de mercado. Contudo, desconsiderou o envolvimento cultural, político, social e institucional que os mercados sempre demandam, ocasionando tensões nessas sociedades (HALL, 2003).

A Globalização constitui o terceiro elemento, mesmo já existente desde a exploração, a conquista e a colonização europeias, mas tomando novas configurações, com ênfase a partir de 1990. Esse fenômeno contemporâneo vinculou-se ao aparecimento de novos “[...] mercados financeiros desregulamentados, ao capital global e aos fluxos de moeda grande o suficiente para desestabilizar as economias médias, às formas transacionais de produção e consumo, ao crescimento exponencial de novas indústrias culturais [...]” (HALL, 2003, p. 58), estimulado pelas tecnologias de informação e economia do conhecimento (HALL, 2003). Ainda, para o autor, esse elemento “[...] é um sistema de con-formação da diferença.” (HALL, 2003, p. 59). Foi formulado como uma estrutura dominante, cujos percursos econômico, financeiro e cultural são orientados para o ocidente, sob a égide dos Estados Unidos.

Para além do contexto histórico, Hall (2003), também busca promover uma distinção entre os termos Multiculturalismo e Multicultural, enfatizando que ambos estão integrados. O primeiro é substantivo, caracteriza polissemia e subordinação a diferentes diretrizes políticas no sentido de estabelecer estratégias governamentais com o propósito de gerir problemas decorrentes das comunidades multiculturais em um contexto de diversidade e multiplicidade (HALL, 2003). O Multiculturalismo opera como um estratagema na busca de direcionamento às ações sociais para determinado fim, convergindo com a resolução de problemas oriundos da Diversidade Cultural, os quais compõem o contexto social de determinada comunidade, isto é, o processo multicultural.

O segundo termo é definido por Hall (2003) como qualitativo, pois delinea as especificidades sociais e as dificuldades de governabilidade presentificadas nos grupos sociais, as quais diferentes comunidades culturais comungam de um mesmo modo de viver, concomitantemente, mantendo traços de sua própria identidade. Além disso, concebe-o enquanto atributos sociais e problemas de governabilidade proporcionados por sociedades com distintas comunidades culturais e multiculturalismo. Reforça o caráter estratégico por meio de políticas públicas pensadas para agir na administração de problemáticas consequentes dos aspectos de diversidade e multiplicidade em sociedades multiculturais.

Contudo, Hall (2003) adverte limitações, principalmente na aplicabilidade das acepções permeadas pelo Multiculturalismo, pois identifica certa centralidade de poder, com defesa restrita das diferentes diversidades culturais, em prol de uma maior, fortalecida por interesses políticos.

No âmbito da educação, a professora Dra. Vera Maria Ferrão Candau, no livro *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*, discute esta temática e corrobora com o pensamento de Hall, afirmando que:

A construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. (CANDAU, 2008, p. 248).

Candau (2008) vislumbra que os matizes multiculturais estão subordinados à ideia hegemônica do Estado-nação, cuja aceitação de existência da coletividade está intrinsecamente relacionada ao ideal de soberania e direitos de propriedade. Enfatizamos um caráter descritivo e apolítico, com supressão do problema advindo da exploração, das desigualdades, exclusões e das relações de poder, ou seja, uma simplificada tolerância. Porém,

sem a obrigatoriedade de um envolvimento prático dos representantes das diferentes culturas, com isso, alimentando a concepção de superioridade daqueles que estão incumbidos de lançar e implementar políticas para esse fim.

Para suprimir esse contexto de fragilidade da implementação do Multiculturalismo surgiram diálogos acerca da proposta do Interculturalismo, cujo objetivo centra-se na suplantação da perspectiva da tolerância e das diferenças culturais, por um viés de transformação da Diversidade Cultural mediante processos de interação:

As diferenças são então concebidas como realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação. Trabalhar as diferenças culturais constitui o foco central do multiculturalismo. Situo a perspectiva intercultural no âmbito das posições multiculturais que classifico em três grandes abordagens: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade. (CANDAUI, 2008, p. 246).

Nessa perspectiva, diante do domínio das posições multiculturais, Candau (2008) qualifica três abordagens: 1) Multiculturalismo Assimilacionista: funda-se na convicção da assimilação de uma cultura hegemônica, refutando o ideal de igualdade de oportunidades entre os seres humanos; 2) Multiculturalismo Diferencialista ou Monoculturalismo Plural: estrutura-se na perspectiva do privilégio de formação das comunidades culturais análogas no que se refere às suas próprias organizações, conservando as matrizes sociais em que se garantem espaços para que as diferentes identidades culturais possam expressar-se; 3) Multiculturalismo Interativo ou Interculturalidade: contrapõe-se as duas primeiras abordagens ao propiciar resoluta inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais existentes em determinada sociedade.

Em contrapartida, irrompe a perspectiva essencialista das culturas e das identidades culturais, pois idealiza as culturas em contínuo processo de edificação, desestabilização e reconstrução. Constitui-se pela asseveração de que nas sociedades os processos de hibridismo cultural são intensos e mobilizadores da construção permanente, pressupondo a não pureza e o caráter estático das culturas. Reconhece, portanto, a presença de mecanismos de poder que estão envolvidos às relações românticas, estão demarcadas por questões de poder, bem como pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais (CANDAUI, 2008). Ainda, essa tendência interroga a noção de identidade

estável e unificada, abrindo espaço para a crítica às diferentes maneiras que o preconceito pode ocorrer em sala de aula, inclusive.

O Interculturalismo objetiva a promoção de uma educação que reconheça o outro por meio de um diálogo entre os diversos grupos sociais e suas respectivas manifestações culturais. Também, essa perspectiva visa à estruturação de uma sociedade que alinhe políticas de igualdade (no sentido de respeito) com identidade, gerando um processo democrático, plural e humano.

[...] a educação intercultural é concebida hoje como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram. (CANDAUI, 2012, p. 242).

Para que isso ocorra, faz-se necessário inserir no espaço escolar a discussão em torno da importância, compreensão e valorização das diversas práticas culturais manifestadas pelos alunos que convivem nessa atmosfera. Essa condução é produzida nas várias práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o outro e a si mesmo. Por isso, esses aspectos são discutidos nos próximos tópicos.

3.1.4 Escola, Educação e o Processo de Ensino e Aprendizagem do Interculturalismo

Na presente seção discorreremos acerca do processo de ensino e aprendizagem da Diversidade Cultural a partir do Interculturalismo no ambiente escolar, dialogando com base nos escritos de Libâneo (2009); McLaren (1997); Morin (2006) e Candau (1997; 2008) além de outros autores, visando contribuir para as discussões sobre a importância de tratar esta temática no campo educacional.

É oportuno mencionarmos que no Capítulo 4, desta pesquisa, apontamos a composição étnica do Brasil, com destaque para os diferentes povos que colonizaram e habitam o País, o qual é considerado rico em termos de cultura, mais precisamente, pelas diversas etnias e suas respectivas manifestações identitárias, que constituem o mosaico brasileiro. Esse pluralismo define a forma como as pessoas vivem e convivem na e em

sociedade. Portanto, cabe o conhecimento, respeito e valorização desse composê humano, considerando a escola como propícia a desenvolver a tarefa de:

[...] formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres construir sua dignidade humana, ter uma auto-imagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente dos benefícios da ciência e de tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal. Mesmo sabendo-se que essas aprendizagens impliquem saberes originados nas relações cotidianas e experiências socioculturais, isto é, a cultura da vida cotidiana. (LIBÂNEO, 2009, p. 17).

É no ambiente escolar, concebido como uma instituição social, que se permite o encontro e diálogo com e entre as presenças das diversas manifestações culturais de cada aluno, assim como toda a equipe, por meio da educação, isto é: “[...] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, *on-line*). É um processo constitutivo vigente em todas as situações em que está presentificada a escolaridade. Por isso, consideramos a educação enquanto meio utilizado, no sentido de apropriação do conhecimento, para transformar a vida do ser humano e, conseqüentemente, o entorno social. Morin (2006, p. 93) corrobora com essa linha de pensamento, pontuando que: “A missão da educação [...] é ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia de solidariedade intelectual e moral da humanidade.”

A compreensão do outro requer a tolerância, isto é, saber aceitar as ideias, pontos de vista, escolhas, modos de vida, dentre outros aspectos, que são diferentes de nossa linha de pensamento. Para tanto, estabelecer um diálogo favorável, uma comunicação eficaz, são cruciais, e a escola pode e deve contribuir no conhecimento e respeito ao outro. “Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro.” (MORIN, 2006, p. 104).

Comprendemos que a transformação na sociedade inicia a partir do momento em que as pessoas mudam a forma como a vê e vice-versa. Isso permite uma alteração no sentido de percepção e o contexto é identificado sob outros aspectos. E essa percepção, na escola, é evidenciada ao se deparar, por exemplo, com a Diversidade Cultural que compõe o ambiente formado por professores, funcionários e alunos, com frequência diária. Ao olhar para o outro,

passa-se a compreender a sua forma de viver e saber, que também contribui para o desenvolvimento da sociedade, na construção da história humana.

Em *Multiculturalismo crítico*, o Dr. McLaren (1997, p. 26) conceitua o termo e a necessidade de desenvolvê-lo na escola da seguinte forma:

[...] compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como força de resistência, mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.

Acentuamos que as diferenças culturais precisam ser reconhecidas e aceitas, na medida do possível, independentemente de suas origens. Para tanto, parte-se da necessidade de conhecer essas características no ambiente escolar, possibilitando levar esse conhecimento imprescindível para o contexto social. É compreender que cada identidade cultural tem a sua importância e deve ser disseminada e valorizada. O universo da aprendizagem oportuniza a compreensão de que a Diversidade Cultural está presente em todas as situações.

Candau (2011) enfatiza a importância de considerar a carga cultural que os alunos trazem consigo para o ambiente escolar, a qual, na maioria das vezes, tem um olhar preconceituoso e/ou estereotipado¹⁷ das diferenças percebidas, acarretando um confronto de significados. E é nesse local que se deve desenvolver a compreensão e estudar as características culturais explícitas acentuadamente e que requerem um repensar pedagógico nas teorias e práticas ainda carregadas de limitações.

A carga cultural supracitada é compreendida como a identidade do aluno, a sua forma de ser e o que o constitui como sujeito. Além do mais, o Dr. Tomaz Tadeu da Silva, em sua obra: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, alerta para os conceitos imbricados entre identidade e diferença:

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação lingüística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são "elementos" da natureza, que não são essenciais, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de

17 “Para a promoção de uma educação intercultural é necessário penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregna – muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil – todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos. A “naturalização” é um componente que faz grande parte invisível e especialmente complexa essa problemática. Promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e pré-conceitos que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais é um elemento fundamental sem o qual é impossível caminhar.” (CANDAU, 2008, p. 53). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (SILVA, 2000, p. 76).

A identidade é referenciada a si própria, isto é, é autocontida e autossuficiente e, paralelamente, representa o que o outro é, a sua diferença. Com isso, ambas (identidade e diferença) tornam-se dependentes entre si e surgem no contexto sociocultural. As afirmações sobre diferença dependem, também, de uma correlação, de modo geral, intrínseco às declarações negativas sobre outras identidades e produzem sentido ao serem compreendidas em sua relação com as de identidade. As duas são impostas, ao contrário de definidas, contudo, são concebidas como seres da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem e, por isso, a convivência é conflituosa, sem hierarquia e em constante disputa.

Por ser uma realidade existente em todos os grupos sociais, a identidade é selecionada, por meio do sistema axiológico, com determinados aspectos pertinentes de cada cultura, em oposição ao próximo. Isso é ainda mais delicado e se torna mais complexo e tenso de se utilizar quando se direciona, por exemplo, aos adjetivos pessoal, social, étnica, negra, de gênero, juvenil, profissional, dentre outros. Nessa perspectiva, apreendemos que a identidade é produto das interações sociais estabelecidas que se referem a um modo de ser no mundo, e não é inata.

No ambiente escolar, historicamente, a aprendizagem dominante da cultura e suas ramificações é permeada a partir da elaboração de uma matriz político-social e epistemológica que dá maior respaldo a homogeneidade, ao padrão e o comum, tidos enquanto subsídios constitutivos da universalidade, ignorando, com isso, as diferenças existentes (CANDAU, 2011).

A autora ainda reforça a ideia de que o ambiente escolar afirma as diferenças em um processo de submissão ao ideal homogeneizante, não as discutindo a fim de propiciar um diálogo que favoreça ao conhecimento e valorização, evidenciando a desigualdade. A diversidade foi abordada no contexto da modernidade de duas maneiras: com assimilação do diferente à padronização, unidade ou com a segregação por meio de categorias subjugadas à dominante. No espaço educacional, essa visão é demarcada pela lógica do ideal homogeneizante e práxis pedagógicas uniformizadas. Torna-se, portanto, imperativo ultrapassarmos essa compreensão do padrão monocultural vigente na escola, com vistas à estruturação de uma prática que tome por referência os diferentes contextos culturais e socioeducativos.

Para tanto, evidenciamos na esfera educacional uma verdadeira luta sociológica para o respeito a essas diferenças e diversidades, a exemplo de ações pela acessibilidade, equidade, respeito, inclusão de sexualidade, raça, etnia, gênero, dentre outras relações, por meio dos estudos interculturais, os quais assinalam a busca pela legitimação dos espaços variados, além da qualidade do ensino, currículo, formação do professorado, didática, metodologia, planejamento, avaliação e práticas pedagógicas. Com a interação entre os segmentos sociais e suas respectivas realidades pode ocorrer a transformação do processo educativo, visando ao atendimento das demandas no enfrentamento aos inúmeros tipos de discriminação e preconceito.

Contudo, Silva (2011) alerta-nos quanto à necessidade de distinguir os termos diversidade e diferença. O primeiro, comumente, defende uma política de tolerância e respeito entre as distintas culturas, porém é desprovido de uma teoria relevante pelo seu caráter essencialista, o qual traz, intrinsecamente, a concepção de que ela (diversidade) está dada, preexiste aos processos sociais. O segundo constitui-se enquanto produção discursiva, não sendo uma característica natural, ocorre mediante uma relação em que não há possibilidade de ser diferente em sua totalidade, isto é, torna-se assim (diferente) em relação a algo que não é, e este 'algo' não é uma referência absoluta, descontextualizada de um discurso de significação, mas sim, em relações de poder.

Candau (2011) admite proximidade com o pensamento de Silva (2011), pois, principalmente no âmbito escolar, o termo diversidade é entendido como política discriminatória, separatista, pelo seu caráter de segregação cultural e socialmente percebido, visto o significado restrito do termo, e não, como constituinte de parte da mesma cultura que os demais.

Destacamos, também, a problemática presente nos direitos humanos advinda da dialética existente entre igualdade e diferença, no sentido de superação das desigualdades e, paralelamente, na valorização da diversidade, promoção do reconhecimento. Essa problemática está sobreposta às questões relativas ao direito à educação. Assim, a diferença é constitutiva, inerente às práticas educativas, radicada na consciência dos professores, integrando o núcleo fundamental de sua estruturação/desestruturação. Por isso, Candau (1997) considera que a escola deve acompanhar as mudanças dos cenários social, político e cultural, as quais são permeadas pelo multiculturalismo, novas formas de comunicação, uso de tecnologias, globalização, questões de gênero, etnia e raça, formas de violência e exclusão social, por exemplo.

Esse cenário, no contexto da modernidade, preconiza a necessidade de discutir e repensar as práticas educativas, pois integram a estrutura social vigente, principalmente com a globalização pela influência exercida na estruturação de identidade, educação e cultura. Para Moreira e Candau (2003), a escola ainda não conseguiu seguir o mesmo fluxo de mudanças sociais, de um complexo sistema moderno e multicultural, menosprezando outras culturas e, conseqüentemente, não valorizando a diversidade.

Ainda, os autores complementam essa linha de raciocínio apontando dois aspectos da Globalização que estão conectados à área educativa. O primeiro está relacionado ao papel da escola enquanto espaço de legitimação na busca pelo conhecimento e igualdade de direitos, nisso, insere-se a identidade. Ela faz parte do sistema social estruturado e que tem responsabilidade de conduzir a orientação de suas práticas por meio de um discurso universalista.

O segundo aspecto aponta o currículo como norteador das ações educativas. Parte-se do princípio de um processo micro que constitui a escolarização, permitindo a discussão acerca das possibilidades e modalidades de diálogo que se almeja promover entre os diversos grupos sociais, étnicos e culturais que coexistem em um mesmo espaço social de dimensões globalizadas. É inegável a necessidade de acolher a cultura na organização da vida social, por meio da relação entre ela e o currículo. O êxito da práxis pedagógica é viável mediante a abordagem deste aspecto, isto é, o cotidiano escolar deve ter enquanto projeto de aprendizagem a temática da cultura e seus vieses.

No entanto, a realidade apresenta um trabalho de maneira funcional, por meio de datas comemorativas (Dia do Índio, Semana da Consciência Negra, por exemplo), quando se enfatizam a celebração da riqueza cultural e as manifestações artísticas, que também são importantes, porém, limitando-se ou não se comprometendo a dialogar acerca da problemática de cada grupo social envolvido, ou seja, ignora-se a complexidade das condições nas quais se encontram os sujeitos, em sua diversidade (CANDAU, 2007).

Como alternativa para resolução deste problema, Candau e Leite (2007) apontam a perspectiva intercultural:

[...] - desconstruir: remete-se à questão dos preconceitos e da discriminação, buscando desnaturá-los e questionar o carácter *[sic]* monocultural e etnocêntrico da instituição escolar, nas diversas dimensões em que se manifesta no seu dia-a-dia;-articular: refere-se à tensão igualdade-diferença;- resgatar: trata-se do resgate dos processos de construção das identidades culturais; - promover: desmembra-se em outras ações: interação sistemática; enfoque global (ou seja, a perspectiva deve afetar todos os níveis da prática pedagógica); e empoderamento [...]. (CANDAU; LEITE, 2007, p. 739).

Há estímulo à promoção de uma educação pautada no reconhecimento do outro, por meio de um diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. O diálogo viabiliza um processo de negociação e compreensão frente aos conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais na sociedade e é capaz de favorecer a construção de um projeto coletivo, no qual as diferenças sejam dialeticamente envolvidas.

Candau (2011) acrescenta, também, a proposição de um Multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a Interculturalidade, que consiste na medida mais prudente para a construção de sociedades democráticas e inclusivas. Colabora para isso, a inserção de políticas de igualdade com de identidade, tornando viável porque a Educação Intercultural permite a discussão das diferenças no âmbito escolar, consentindo, também, transformações no sistema educacional. Ademais, permite aos estudantes a ampliação de suas habilidades, atitudes e conhecimentos da sua própria cultura étnica e da cultura dominante.

A educação escolar estimula os alunos à formulação da cidadania participativa, pois o universo da escola é uma instituição que privilegia a mediação para o desenvolvimento de uma função social fundamental, qual seja, transmitir conhecimento acerca de cultura, mediante o currículo, que proporciona centralidade naquilo que se enseja ensinar, neste caso, a Diversidade Cultural presentificada no contexto dos alunos (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Candau (2008) pondera, contudo, que o sistema educacional ainda não está totalmente preparado para lidar com questões pedagógicas que contribuam no fortalecimento de uma esfera de conhecimento e respeito às diversidades culturais. Ainda impera a homogeneidade, em detrimento da heterogeneidade.

Evidenciamos, então, atitudes pedagógicas por todos os segmentos da escola de responsabilidade nesse processo, criando estratégias que visem à superação do Monoculturalismo latente, com revisão do currículo que estimule o Diálogo Intercultural. É preciso discutir, dialogar sobre as diversas formas de identidade e isso se dá quando as práticas educativas forem permeadas pela Diversidade Cultural. Possibilita, ainda, a melhor compreensão dos caminhos necessários para o alcance do êxito escolar no que tange às questões multiculturais.

Em tal perspectiva, há o papel do professor interculturalista, uma proposta amplamente difundida pela professora Silvana Mabel Serrani em: *Discurso e Cultura na aula de língua – currículo, leitura*. A referida autora desdobra-se em discutir acerca do papel do docente em sala de aula, na proposição intercultural, com ênfase para aquele que leciona língua materna ou estrangeira, cujo perfil “corresponde ao de um docente [...] apto a realizar

práticas de mediação sociocultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula.” (SERRANI, 2005, p. 15).

Diante de tal referência, tomamos emprestado este conceito e adaptamos à nossa teoria, assim como Siebert (2012, p. 29) propõe, em seu estudo, ao mencionar que o professor interculturalista “[...] seja sensível aos processos discursivos [...].” A referida autora infere à sua linha de raciocínio o posto por Serrani, que destaca a necessidade de o professor considerar “[...] especialmente, em sua prática, os processos de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sócio-cultural.” (SERRANI, 2005, p. 18 *apud* SIEBERT, 2012, p. 29).

Com isso, ampliamos a visão do professor, não somente de língua materna ou estrangeira, mas a todo docente que, cotidianamente, tem a responsabilidade, no processo de ensino e aprendizagem, da promoção do conhecimento e respeito às manifestações culturais latentes no espaço educacional. Compreende-se enquanto atitude que perpassa todas as disciplinas, independentemente da área de atuação do professor, pois reside um processo transdisciplinar de conteúdo, tendo a língua, linguagem como instrumentos necessários. Corroboramos com o proposto na BNCC (BRASIL, 2017; 2018), no que tange ao ensino dos TCTs, principalmente o que trata do Multiculturalismo, com ênfase para a Diversidade Cultural, nosso caminho de discussão nesta pesquisa.

Além de um lócus de apropriação do conhecimento socialmente relevante, a escola, por meio do professor interculturalista, assume a função de propiciar um espaço de diálogo entre diferentes saberes: científico, social, linguagem, dentre outros. Com competência crítica, estimula no aluno o exercício da capacidade reflexiva e de uma visão plural e histórica do conhecimento, da ciência, da tecnologia e das diferentes linguagens. É nessa relação de interação, no reconhecimento da dimensão histórica e social que a escola é clamada a se fazer presente (GADOTTI, 1994).

Portanto, o processo de Diálogo Intercultural, pode dar conta das ações discriminatórias e das desigualdades sociais, pois reconhece o direito ao conhecimento da diversidade; busca prover a igualdade e a dialogicidade entre grupos culturais diferentes, sem, contudo, desconsiderar as relações de poder imbuídas. É por meio dele que se poderão enfrentar os conflitos distintos e possibilitar a presença do outro como constituinte do desenvolvimento social, com respeito e igualdade.

Intentamos aqui, apresentar as principais políticas públicas que demonstram a importância e obrigatoriedade de se valorizar a Diversidade Cultural, principalmente no contexto educativo, mediante o processo de ensino e aprendizagem.

3.1.5 As políticas públicas em vigência que tratam da Diversidade Cultural, com ênfase à esfera educacional: do nacional ao local

Conforme já mencionado em capítulos anteriores, o Brasil é membro da Unesco, órgão que tem, dentre outras finalidades, a de propor soluções para problemas mundiais, bem como a difusão e reconhecimento da propriedade intelectual. Para tanto, atua em 7 áreas de mandato, entre as quais está a da Cultura, com ênfase para a promoção da Diversidade Cultural. Por sua composição étnica notavelmente abrangente, a entidade reconhece o potencial do Brasil para desenvolvimento de projetos culturais mediante a constatação de um país rico em população heterogênea (UNESCO, 2007).

Segundo levantamento de dados do IBGE (BRASIL, 2019), o Brasil possui em torno de 210 milhões de habitantes, distribuídos em 8,5 milhões de quilômetros quadrados, com maior concentração nas regiões Sudeste, Nordeste e Sul, e em menor número nas regiões Norte e Centro-Oeste. Por isso, é considerada a quinta maior população do mundo.

Diante de sua dimensão geográfica e altos índices populacionais, naturalmente surge em território nacional uma ampla diversidade cultural. O Brasil é um País diverso em suas tradições e culturas, justificado também por sua composição étnica e processos migratórios ao longo de sua história. Exatamente por isso, torna-se relevante a preservação e promoção das culturas manifestas oriundas das populações que integram os mais diversos núcleos sociais, com suas tradições e culturas arraigadas ou em transformação.

No Brasil, a regulamentação ligada à temática tem início de modo mais abrangente com a Carta Magna, desde os artigos nº 210 a 224 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). São os principais norteadores que envolvem a contemplação da diversidade cultural e sua relação com a comunicação. No entanto, entre os anos de 2003 e 2008, o conceito de Diversidade Cultural ganhou força com a adoção e regulação da Convenção Sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais para o

Brasil. Ela se tornou um significativo marco legal sobre o tema para as políticas públicas do País, com o texto oficial ratificado por meio do Decreto Legislativo nº 485, de 2006. No campo das políticas públicas voltadas especificamente ao audiovisual foram criadas, como exemplo, o Plano Nacional de Cultura e o Programa Brasil de Todas as Telas contido no Plano de Diretrizes e Metas para o Audiovisual. O País, desde 2015, passa ainda a ser um dos membros do Comitê Intergovernamental de Diversidade Cultural da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), reflexo do empenho do Estado em busca de resultados no escopo da Diversidade Cultural.

A Constituição da República Federativa do Brasil, em seus artigos 215 e 216, respectivamente, os quais citam o seguinte: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.” “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...]” (BRASIL, 1988, *on-line*).

Nessa conjuntura, cabe ao Estado e, conseqüentemente, aos municípios, assegurar a preservação e disseminação das diferentes manifestações culturais oriundas das etnias que os constituíram, por meio de mecanismos e instrumentos capazes de tais necessidades.

Conforme identificado na Constituição, trata-se de garantir o respeito a qualquer manifestação social, cultural, religiosa. Assim, todos, independentemente de crença religiosa, etnia, e/ou outras características, têm o direito à manifestação de sua cultura, como ferramenta de estímulo à preservação e disseminação identitárias.

Adentrando ao campo educacional, também vem ao encontro do preconizado na legislação maior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no item XII, do Art. 2º, o qual estabelece enquanto Princípios e Fins da Educação Nacional, a consideração com a diversidade étnico-racial:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] - consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2010, p. 8).

No âmbito da educação, o respeito à convivência das diferentes manifestações culturais, deve ser constante. Assim, a cultura no espaço escolar tem influência por contribuir

no processo de construção histórica de uma época, de uma sociedade, por isso precisa ser pensada também pela educação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs são uma referência nacional para o ensino no Brasil. Propicia elementos que podem ser utilizados para subsidiar propostas educativas em nível de estados e municípios, estimulando o diálogo entre práticas já existentes e a possibilidade de elaboração de novas, inspiradas em espaços para a discussão e a reflexão.

O volume 1 dos PCNs, estabelece que são fundamentais, no Brasil, espaços (ambiente escolar) para as diversidades culturais manifestarem-se. Para isso, o sistema educacional precisa se organizar a fim de garantir que as muitas diferenças culturais que permeiam o país sejam respeitadas (BRASIL, 1997). Tal apontamento vislumbra-se nos temas transversais elencados, em que estão as questões sociais, entendidas pelos PCN, a partir dos seguintes eixos: “ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural”. (BRASIL, 1997, p. 58).

Nessa perspectiva, estudar tais temáticas na escola é fundamental. Portanto, o ambiente escolar precisa considerar a Diversidade Cultural também da região a qual está inserida. Esse elemento é importante para permitir que o espaço de sala de aula contribua na valorização étnica do entorno do alunado.

Entre 2017 e 2018, o MEC homologou a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento de cunho obrigatório (diferente dos PCNs por serem diretrizes) que determina o direito à aprendizagem do aluno no decorrer da Educação Básica a partir de ‘10 Competências Gerais’. Entre elas está a de número 3: Repertório Cultural. Nela consta a necessidade de “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.” (BRASIL, 2018, p. 9). Isso significa que a escola deve implantar conteúdos voltados a esta competência em todas as etapas de ensino, articulados aos demais e, em processo permanente de construção dos saberes. Há, especificamente, os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), os quais abrangem as diferentes macroáreas, tendo o Multiculturalismo e suas vertentes inseridos, principalmente a da Diversidade Cultural, que é nosso objeto de estudo nesta pesquisa.

No estado de Santa Catarina, a educação é organizada a partir da Proposta Curricular de Santa Catarina – PCSC. É constituída com base na LDB e nos PCNs. Esse é o documento norteador do trabalho a ser realizado nas escolas com temas multidisciplinares para a Educação Básica. A PCSC considera ser importante o trabalho com os mais diferentes

alunos com características particulares, compondo a diversidade de sujeitos que fazem parte da escola, além da valorização da identidade cultural (SANTA CATARINA, 1997).

Em 2014, houve atualização da PCSC “[...] dadas às mudanças no âmbito educacional que foram se apresentando ao longo do tempo, destacando-se aspectos como a introdução de novas tecnologias e questões relativas à diversidade [...]”. (SANTA CATARINA, 2014, p. 3). Ao considerar um processo contínuo de mudanças em todos os âmbitos sociais, gestores da Secretaria de Educação do Estado reformularam o antigo projeto, traçando diretrizes gerais, entre as quais, destacamos:

1. Que a proposta pudesse – considerando a pluralidade política, cultural e social resultante de um dos períodos democráticos mais duradouros da história do Brasil – evitar qualquer viés ideológico ou político partidário, assegurando desse modo uma formação plural que garantisse ao estudante liberdade para formar sua opinião e suas convicções políticas em sintonia com seu mundo e com sua herança cultural.

A mencionada diretriz vem ao encontro de nossa proposta de trabalho, qual seja a da promoção da Diversidade Cultural, partindo das experiências vividas pelas pessoas, em suas diferentes manifestações, em um processo de “[...] mediação que permite que as gerações precursoras assegurem às novas [...] o conhecimento e os traços culturais deixados pelas culturas que as antecederam, articulando a estes os conhecimentos advindos de suas produções e vivências.” (SANTA CATARINA, 2014, p. 39).

A mediação sugerida se dá por meio da “[...] linguagem, em suas diferentes formas, [...] os sujeitos em sua singularidade se humanizam [...]” (SANTA CATARINA, 2014, p. 40), criando uma esfera social de respeito ao outro, com o conhecimento de que o diferente é parte constituinte da sociedade e deve ser valorizado.

No ano de 2019, outro marco impulsionou mudanças nas diretrizes educacionais do Estado com a criação do Currículo Base do Território Catarinense. (SANTA CATARINA, 2019). O documento foi criado com o escopo de implementar as determinações da BNCC nas escolas catarinenses no que tange aos conteúdos disciplinares. Chama-nos atenção o olhar voltado ao subcapítulo *1.2 Educação Para As Relações Étnico-Raciais*. Há um direcionamento pautado na aprendizagem das diferentes etnias que constituem a história de Santa Catarina a fim de propiciar práticas pedagógicas inclusivas, de reconhecimento e valorização dos povos que contribuíram para o desenvolvimento do Estado.-

Com foco para a esfera municipal, em Orleans (SC), a educação é conduzida com base na Lei Nº 2620, de 23 de junho de 2015, a qual estabelece o Plano Municipal de Educação. Especificamente, no parágrafo 5º, do Art. 7º, define que:

Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.

Constatamos com isso que, há também a preocupação na esfera educacional municipal com a aprendizagem da diversidade étnica cultural que compôs a região, enquanto elemento colaborativo da preservação das manifestações identitárias dos povos colonizadores. Contudo, para além da documentação legal, pretendemos averiguar como se dá no âmbito da escola. Nossa hipótese é de que há uma condução pedagógica para dar conta da Diversidade Cultural a nível municipal no sentido de apropriação do conhecimento. Reflexão que faremos na seção a seguir.

3.1.6 Abordagens para um Diálogo Intercultural de conhecimento e respeito às manifestações identitárias na perspectiva discursiva de língua

O século XXI apresenta um processo de diversificação cultural em decorrência, sobremaneira, das revoluções da informática e da tecnologia, as quais tornaram a herança (cultural) de cada estado mais acessível, e o desenvolvimento do turismo e dos transportes permitiu que um número inimaginável de pessoas estabelecesse contato direto. É o fenômeno conhecido por **Globalização**.

Para o sociólogo inglês Anthony Giddens (1991, p. 69), na obra *As consequências da modernidade*, a globalização pode “ser definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa.”

O resultado mais direto dessa coexistência de pessoas, produtos e valores é o desenvolvimento de um considerável pluralismo cultural. Para viver diante dessa situação moderna, é necessário ser educado em uma política de tolerância e ser o defensor do Diálogo Intercultural. Este último permite superar as diferenças culturais por meio de um jogo de interação e conseqüente fortalecimento da autonomia individual.

Para o referido autor, um elemento que dificulta a estabilização de um Diálogo Intercultural é o estereótipo, ou seja, criar pré-conceitos infundados e, por vezes, desrespeitosos em relação às diferenças culturais. De fato, limita e torna uma cultura estática, e envolve o risco de que o diálogo não tenha sucesso diante da diferença entre um modelo cultural e outro, gerando intolerância e, portanto, discriminação. Com isso, o diálogo assume o importante papel de atuar como solução para os antagonismos enraizados em diferentes ideologias, respeitando as especificidades culturais e promovendo, paralelamente, valores e direitos universalmente compartilhados. “Promover [...] o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais.” (CANDAU, 2008, p. 54). Procedendo nessa direção, surge uma condição de forte coesão social capaz de incluir as diversidades culturais

Geertz (1989) enfatiza, no entanto, que o Diálogo Intercultural é frequentemente associado à perda de identidade pessoal. Mas não é necessariamente assim. De fato, não está relacionado à perda do “eu”, mas a um fortalecimento da autonomia e da capacidade de todos, a fim de promover projetos que favoreçam as interseções entre as diferentes culturas sem prejudicar a identidade pessoal e coletiva. Em outras palavras, concebe-se como uma troca de pontos de vista, tradições e pensamentos que, respeitosamente, ocorrem entre grupos de pessoas de etnias, religiões e culturas diversas, tudo isso com base em um pensamento de compreensão mútua, garantindo a máxima liberdade de expressão e grande capacidade de escuta.

Sem o Diálogo Intercultural, não conheceríamos os diferentes hábitos de outros países, nem seríamos defensores da coesão entre sociedades culturalmente distantes entre si, uma ferramenta importante para fortalecer a cooperação e, conseqüentemente, a melhoria dos indivíduos e das pessoas. A comunidade promove a tolerância e o respeito pelos outros. Somente entrando em contato com um elemento desconhecido para nós, é possível estudá-lo, descobrir pontos em comum e aceitar as diferenças que o distinguem de nosso modelo tradicional.

A falta de diálogo favorece o desenvolvimento de uma imagem estereotipada do outro, causando uma desconfiança mútua que constitui um perigo especialmente para as minorias, oportunizando o desenvolvimento da discriminação. A ausência de Diálogo Intercultural e de Diversidade Cultural não favorece o desenvolvimento do respeito mútuo, e nos priva de todos os aspectos positivos de outras culturas além da nossa: a abertura da consciência mental é fundamental no atual ambiente social global. O individualismo, a intolerância e a falta de diálogo diminuem o processo de globalização, pois favorecem o

empobrecimento cultural, resultado de uma capacidade muito limitada de integração (GIDDENS, 1991).

A escola, nesse contexto, assume papel importante enquanto incentivo para a preservação da Diversidade Cultural. A pesquisadora Candau (2008, 2009, 2011), por exemplo, defende que é por meio da Educação Intercultural que se pode promover um diálogo a respeito das diferenças. Para tanto, sugere ser necessário que o professor reflita e vivencie, ativamente, a diversidade dos grupos sociais, étnicos, religiosos, culturais:

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (CANDAU, 2009, p. 170).

O ambiente escolar fomenta a coesão social e combate preconceitos e estereótipos, constituindo assim um instrumento de prevenção de possíveis situações de conflito ou desrespeito à manifestação cultural do outro. Nesse ambiente reside a função de formação integral dos indivíduos (humana e profissional). Os saberes nesse processo de ensino e aprendizagem estão descritos em diversos documentos legais em vigência, a exemplo da LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e da BNCC (BRASIL, 2017; 2018).

A língua, no contexto supracitado, constitui-se como instrumento capaz de mobilizar conhecimentos e possibilitar o diálogo necessário para a compreensão das manifestações culturais do outro, no mosaico multicultural coexistente no ambiente escolar e na sociedade. É o exercício do ensinar a escuta, prevalecendo o respeito ao outro. Essa percepção coaduna com o posto por Mikhail Mikhailovich Bakhtin, filósofo e pesquisador da linguagem humana. Na produção e apropriação do conhecimento ocorridos em ambiente escolar, a língua também assume relevância primordial como ferramenta de fortalecimento dos vínculos entre o eu e o outro, por ser considerada um elemento social, em que as pessoas não a recebem pronta, e sim, “[...] é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.” (BAKHTIN, 1981, p. 108). Isto é, surge o fenômeno social da interação verbal por meio dos intercâmbios estabelecidos entre os envolvidos e este meio social é considerado o polo sistematizador de toda a expressão dos sujeitos abrangidos.

A língua tem o poder de estabelecer relação e abarcar todas as ações e pensamentos humanos, permitindo às pessoas o exercício de, tanto influenciar como serem

influenciadas. Ainda, mediante seu uso, exerce a função social dos sujeitos se relacionarem, contribuírem na construção de conhecimentos e da cultura, em um processo de constituição do sujeito como ser social, político e ideológico. Reconhece-se, portanto, a palavra como “O fenômeno ideológico por excelência [...] o modo mais puro e sensível de relação social.” (BAKHTIN, 1997, p. 36), pela força imbricada no processo de influência, persuasão, mas, acima de tudo, compreensão do outro para o respeito mútuo.

Inferimos aqui o que sugere Serrani (2005, p. 18), quando menciona a necessidade de desenvolver no professor a habilidade de ser intercultural, ou seja: “sensível aos processos discursivos, requer que o profissional considere especialmente, em sua prática, os processos de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sociocultural.” O professor intercultural, proposto pela autora, é capaz de promover a mediação, isto é, o diálogo necessário a fim de discutir e refletir acerca dos conteúdos culturais. Com isso, estabelece-se uma aproximação ainda maior entre o aluno, a escola, e a comunidade como um todo, prevendo o respeito às manifestações culturais para uma aprendizagem intercultural.

3.1.7 **A compreensão do conceito de Memória**

Torna-se importante abrir um espaço para dialogarmos acerca do conceito de memória que adotamos, a partir dos estudos de Le Goff (1990; 1996; 2003), Halbwachs (2006) e Bosi (1987).

O historiador francês Jacques Le Goff, na obra *História e Memória*, traz contribuições pertinentes à área das Ciências Humanas a respeito da definição de memória, compreendendo-a:

Como propriedade de conservar certas informações, remete-nos primeiro a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas (...). O processo da memória no homem faz intervir não só a ordenação de vestígios, mas também a releitura desses vestígios. (LE GOFF, 1990, p. 423).

A memória consiste, inicialmente, nas lembranças de fatos vividos pelas pessoas, direta ou indiretamente, os quais se constituíram como elementos de suas vidas, ou situações

vivenciadas por outrem, mas que foram incorporadas à mente, a partir da ativação complexa psíquica. Por isso, “[...] é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje [...]” (LE GOFF, 1990, p. 477). Há a necessidade permanente de formar a memória com base nas vivências e narrativas das pessoas, complementando a história do passado com elementos experienciados pelos seres humanos.

Na linha de pensamento de Le Goff, o sociólogo francês Maurice Halbwachs, no livro *A Memória Coletiva*, destaca que a constituição da memória com base nos fatos ocorridos historicamente, mesmo sendo um ato psíquico individual, *a priori*, ocorre por meio dos trânsitos percorridos pelas pessoas inseridas nos diferentes segmentos sociais, pois não vivem de maneira isolada, “[...] lembram, enquanto membros do grupo.” (HALBWACHS, 1990, p. 51), em uma perspectiva sócio-histórico cultural.

A construção da memória se faz no presente a partir da seleção de fatos passados vivenciados pelos indivíduos em determinados contextos sociais, isto é, uma edificação coletiva. Portanto, a memória individual está ancorada à dos grupos que determinam aquilo que será memorável, o que Halbwachs (2006) chama de lembranças sociais, por ter um semblante individual, contudo, formado pelas memórias das demais pessoas que fazem parte do convívio, pois “jamais estamos sós.” (HALBWACHS, 2006, p. 30). Nesse viés, o fenômeno da memória está aportado às experimentações do ser humano nos contextos sociais, pois a evocação de recordações é sempre feita recorrendo aos outros, ou demais grupos, em uma dinâmica de coletividade.

Halbwachs (2006) ainda sustenta que, é por meio da memória que o passado emerge, mesclando-se com apreensões imediatas, deslocando-as a fim de tomar todo o espaço da consciência. Bressan Júnior (2017, p. 55) aponta-nos que “[...] a memória exerce um papel sociocultural relevante, na medida em que traz contextos significativos para a compreensão de como vivem e atuam as sociedades.”

E, para se ter uma memória coletiva, faz-se necessário interligar às demais memórias dos indivíduos inseridos no grupo responsável por determinada lembrança. Por isso, ela (memória) tem o contorno de um ato de reconstrução, retomando vivências situadas em três contextos correlacionados: tempo, espaço e conjunto de relações sociais.

Enquanto reconstrução do passado, inferimos aqui a colaboração da escritora, professora e psicóloga brasileira Ecléa Bosi, nos estudos desenvolvidos e apresentados no livro *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*, a qual enfatiza que ele é permanecido “no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembrança.” (BOSI,

1987, p. 53), Estas constam no inconsciente que revisita a consciência por meio de estímulos recebidos. Assim, as diferentes sensações já vividas são reconhecidas por meio da memória com intensidades diferentes, provocando emoções, tristezas, mágoas ou outras percepções.

Contudo, Bosi (1987) acrescenta que essas memórias podem não ser fieis a todas as especificidades dos momentos já vividos, possibilitando uma reinvenção pelo fato de esta ‘reativação das lembranças’ ocorrer no tempo presente, podendo haver interferências entre o ontem e o hoje. Mesmo assim, a referida autora ainda relata a importância das lembranças das pessoas idosas, pois é a partir delas que se torna viável averiguar a história social com todas as suas especificidades. As lembranças, que um dia foram vivências, já atravessaram um determinado tipo de sociedade, com características próprias, principalmente os quadros de referência familiar e cultural.

Bosi (1987) sustenta a ideia de que os idosos têm a função social de lembrar, trazer à tona fatos conjugados na memória que pertence à coletividade, considerando de suma importância a evidência oral, ao transformar os sujeitos em objeto de estudo para a compreensão e conhecimento de uma história social emergida em detalhes.

São as sociedades cuja memória social é, sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória. (LE GOFF, 1990, p. 435).

Entendemos a importância de dar vez e imprimir as vozes desses sujeitos, pois possibilita compreender as relações sociais estabelecidas entre os diferentes grupos étnicos que constituíram Orleans (SC) pois “[...] neste momento de velhice social resta-lhe, no entanto, uma função própria: a de lembrar. A de ser a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade.” (BOSI, 1979, p. 24).

Temos as contribuições de Moraes e Jorge (2016, p. 129-130), as quais sinalizam que:

Ouvir e recontar são ações que colocam os moradores atuais no mesmo tempo em que os fatos aconteceram, de modo que eles possam enxergar-se como integrantes daquele mesmo espaço temporal. Essas memórias autorizam o reencontrar, o reviver, a reorganização do todo a partir dos fragmentos vividos e acessados por meio do exercício de revisitar. A autenticidade da memória fundamenta-se pelos usos da linguagem em que a legitimidade do relato é conferida pelo ato de narrar o mesmo fato.

Marli de Oliveira Costa, também colabora com nossa linha de pensamento ao mencionar que, por meio da história oral “[...] podemos valorizar experiências de vida das

chamadas “pessoas comuns”, que de tantas formas contribuíram e contribuem na construção histórica da humanidade.” (COSTA, 1999, p. 15). Por isso, acentuamos nosso intento de trazer as vozes dos sujeitos da terceira idade como fonte de conhecimento da história local.

4 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

Neste capítulo objetivamos especificamente “Caracterizar os aspectos culturais que identificam as diferentes etnias que constituem o Brasil, Santa Catarina e o município de Orleans (SC)” a fim de compreender a escolha pelo lugar teórico de investigação e que serviram de base à pesquisa. As temáticas abordadas justificam-se pelo fato de termos de fazer um breve percurso histórico acerca da composição étnica do referido município, para também, compreendermos como se constituiu o mapa identitário da região.

Além disso, na última seção apresentamos um recorte acerca das consequências da implantação da política nacionalista (a partir da década de 1930), evidenciando rupturas de fatores das manifestações culturais dos imigrantes e seus descendentes.

4.1 RETRATO DA COMPOSIÇÃO ÉTNICA DO BRASIL E DE SANTA CATARINA

No livro *História do Brasil*, de Boris Fausto (1996), relata-se que a composição étnica do Brasil foi formada, inicialmente, pela população ameríndia ou também chamada de indígena, distribuída por duas grandes tribos: os tupis-guaranis e os tapuias, subdivididas em ramificações. Entre os aspectos culturais dos indígenas, podemos destacar a prática da caça, pesca, coleta de frutas e agricultura, esta última, com derrubada de árvores e queimadas. Plantio de feijão, milho, abóbora e, principalmente, mandioca. A economia era basicamente de subsistência. No que tange à comunicação, a língua dominante chamava-se franca. Havia o costume de se fazer cerimônias e rituais com dança e música e pintar o corpo eventos ritualísticos. A busca pela cura de doenças era feita com ervas da natureza e realização de rituais de. Faziam objetos de arte (potes e vasos de cerâmica, máscaras, colares, por exemplo) com materiais da natureza (FAUSTO, 1996).

Até o século XVI, a população brasileira era constituída pelos indígenas. A vinda dos portugueses ao Brasil em 1500 deve-se, relativamente ao processo de expansão da agricultura e do comércio iniciado no ano de 1150 na Europa Ocidental. A expansão correspondia aos interesses diversos das classes, grupos sociais e instituições que compunham a sociedade portuguesa (FAUSTO, 1996).

Para Fausto (1996), as expedições marítimas dos portugueses aos continentes asiático e americano tornaram-se cada vez mais acentuadas. A conquista de território para expansão das fronteiras e o fortalecimento do comércio foram os principais motivadores para os portugueses se lançarem ao mar. Entre as expedições marítimas mais relevantes ocorridas no século XVI, está a rota que permitiu aos portugueses chegar ao Brasil. Quando os europeus aportaram em terras brasileiras, encontraram uma população ameríndia expressivamente homogênea em termos culturais e linguísticos, distribuída nas proximidades dos Rios Paraná-Paraguai.

Nesse diapasão, identificamos no contexto ora apresentado, voltado ao século XVI, quando da vinda dos portugueses ao Brasil, a disseminação dos aspectos culturais destes (portugueses) com os indígenas em território brasileiro, exemplificando a questão da língua.

Magalhaes (2013, p. 3), justifica essa visão global da transformação linguística dos índios causada pelo contato com os portugueses, pela perspectiva da língua ser, “[...] toda e qualquer manifestação dos laços sociais que costuram coletividades e atualizam o funcionamento cultural.”

O território brasileiro habitado pelos indígenas até o século XVI é progressivamente constituído em sociedade pela vinda dos portugueses a partir do ano de 1500. As esferas sociais, econômicas e políticas se constroem, e é por meio da comunicação entre índios e portugueses que esses fenômenos ocorrem (FAUSTO, 1996).

A escravização indígena chocou-se com uma série de inconvenientes, [...] Os índios tinham uma cultura incompatível com o trabalho intensivo e regular [...], como pretendido pelos europeus.” (FAUSTO, 1996, p. 28). Grande parte dos índios não se habituou ao processo de colonização imposto pelos portugueses, favorecendo, com isso, o procedimento de importação de africanos para o trabalho escravo, pois havia necessidade de mão de obra para a cultura em ascensão da cana-de-açúcar.

Os séculos XVII e XVIII que seguem nos apresenta uma gama de transformações na sociedade brasileira. Destacamos nesse contexto, conforme estudos de Fausto (1996), um novo fluxo migratório ao Brasil. Os africanos foram trazidos de maneira forçada, como escravos, “[...] do chamado "continente negro" para o Brasil em um fluxo de intensidade variável. Estima-se que entre 1550 e 1855 entraram pelos portos brasileiros 4 milhões de escravos [...]” (FAUSTO, 1996, p. 29). Ainda, nas palavras do mencionado autor, a mão de obra escrava favorecia aos proprietários das fazendas, por ser de baixo custo e contribuir no desenvolvimento econômico do País, em ascensão, principalmente pela produção cafeeira.

Para além da questão econômica, as consequências desse fluxo migratório podem ser percebidas também no âmbito cultural, pois de acordo com Costa (2008), as crenças religiosas e o idioma foram demarcados em território brasileiro. Ressaltamos nesse aspecto, a questão da inserção de aspectos da cultura africana à língua portuguesa no Brasil, como exemplo:

E essas infiltrações africanas na língua portuguesa do Brasil vêm se projetando no desenvolvimento de uma língua literária que já não é uma sublíngua literária com relação à consagrada como academicamente castiça pelos puristas portugueses mais intransigentes. Nela cada dia se afirmam com mais desenvoltura extra-acadêmica ritmos novos ao lado de expressões novas. E esses ritmos e essas expressões, quer na sua musicalidade, quer na sua expressividade, marcados pelo que neles são origens africanas até há algum tempo de uso limitado à chamada boca do povo: plebéias; vulgares; "dizeres de negros"; restos de dizeres de escravos; sobejos de senzalas. (FREYRE, 2005, p. 375).

O contingente de negros em regime de escravidão no Brasil nos séculos XVI, XVII e XVIII também produziu revolta dessa raça pela luta à liberdade. De acordo com Tessari (2000, p. 15):

[...] em 1888 é abolida a escravidão [...]. É o momento da chegada em massa de imigrantes, que transformavam a vida no campo e nas cidades, trazendo novos costumes, novas maneiras de sociabilidade e novos hábitos de consumo. Além do mais, essa chegada gerava o "temor" e a "desconfiança" da população local pelo alargamento da comunidade, com a vinda de pessoas sobre as quais se desconheciam as origens, língua e costumes.

A Abolição da Escravatura, em 1888, proporcionou um movimento histórico no Brasil de transformação econômica e social. O País necessitava de mão de obra para a cultura da cana-de-açúcar e o café. Sem escravos, os proprietários das fazendas buscaram junto ao governo políticas de favorecimento à vinda de imigrantes para o trabalho na lavoura (FAUSTO, 1996). Assim, obrigou o governo brasileiro a importar trabalhadores que contribuíssem para a ascensão econômica no País.

Em *A Era das Revoluções*, Eric John Ernest Hobsbawm (1996), narra que na Inglaterra, concomitantemente ao movimento de abolição no Brasil, ocorria a Revolução Industrial, fenômeno de transformações econômica, política e social. Com ela, deu-se início a invenção de máquinas para a indústria têxtil, em substituição aos trabalhos exclusivamente manuais; a utilização de novas fontes de energia; em detrimento da força braçal humana; e o desenvolvimento agrícola, fatores transformadores da economia mundial no século XIX

Para o mencionado autor, os parques industriais substituíram o ambiente de trabalho, prevalentemente rural, proporcionando o deslocamento do colono para a cidade, em um movimento inicial de êxodo. A consequência disso foi a concentração populacional nas cidades europeias, produzindo um excedente, o que provocou desemprego e miséria, pois o colono não tinha meios de sobrevivência pelo fato de o campo não oferecer mais condições de trabalho e a cidade não comportar a mão de obra existente. Por conseguinte, essa população marginalizada deslocou-se para países da América, entre eles os Estados Unidos e o Brasil, na busca por melhores condições de vida (HOBSBAWM, 1996).

A população rural excedente cresceu rapidamente, e já que as condições rurais eram bem ruins - a fome de 1846-8 foi provavelmente pior na Alemanha do que em qualquer outra parte, exceto na Irlanda e na Bélgica -, esse excedente teve bastante incentivo para emigrar. (HOBSBAWM, 1996, p. 111).

A situação precária em que o colono estrangeiro se encontrava foi percebida pelo Brasil como oportunidade para o desenvolvimento agrícola do País. Com isso, o processo de importação do imigrante enquanto trabalhador livre se desenvolveu de maneira gradativa, subsidiado pelo governo brasileiro, por meio de políticas de favorecimento ao seu estabelecimento em terras brasileiras. No artigo de Seyferth (2000): *As Identidades dos Imigrantes e o Melting Pot Nacional* esclarece-nos que:

A decisão do governo imperial de implantar no sul um sistema de colonização com imigrantes agricultores, a partir de 1824, tinha motivação geopolítica – povoar uma região problemática do território nacional, ainda sujeita a disputas fronteiriças com países vizinhos – e um propósito de diversificação econômica, objetivando estimular o progresso com a vinda de camponeses e artífices europeus, que havia estimulado os primeiros empreendimentos coloniais. (SEYFERTH, 2000, p. 144).

Com isso, os imigrantes foram recrutados por agentes das empresas colonizadoras responsáveis pelo processo de colonização, estruturando colônias na capital brasileira e em vários estados. Ao total, a entrada no País foi em torno de 60.000 colonos europeus. Ocorria o surgimento de novos povos e a constituição de uma sociedade brasileira formada também pelo imigrante europeu.

Para Fausto, (1996), a década de 1870 registra a intensificação do processo migratório de europeus em território brasileiro, principalmente nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, cujas etnias mais representativas foram a alemã, a leta, a italiana, a polonesa, a japonesa, a suíça e a norte-americana. Esse mosaico identitário contribui, também, para a implantação das diferentes manifestações culturais em território brasileiro. É um

conjunto etnográfico histórico-cultural dos povos que compõem o País. Assim, as misturas étnicas entre negro, índio e branco resultaram em um alicerce identitário e diverso em todo território nacional, com suas tradições dos mais diferentes matizes. A sociedade brasileira é fruto dos encontros e dos conflitos entre diversos grupos étnicos, de origens distintas que atuaram e atuam na formação da nossa diversidade.

Inicialmente, conforme estudos de Alan Carlos Ghedini, em *Santa Catarina: da pré-história aos dias atuais* (2015), o Estado era habitado por indígenas da tribo Tupi-Guarani. No litoral, localizavam-se os Caripós ou Carijós, nos vales litorâneos, nas encostas do planalto e no planalto, habitavam os grupos Jê ou Xókleng e Kaingang.

A Capitania de São Vicente foi considerada o início do povoamento em território catarinense, com expansão no litoral sul-brasileiro, findando o século XVII com três núcleos básicos de povoamento: Nossa Senhora do Rio São Francisco, atual São Francisco do Sul, fundada em 1658, Desterro, atual Florianópolis, fundada em 1662, e Santo Antônio dos Anjos de Laguna, atual Laguna, fundada em 1682.

Em 1738, a Capitania de Santa Catarina foi desmembrada da de São Paulo, para ser anexada ao governo do Rio de Janeiro. Em meados do século XVIII, os paulistas do sertão, que procuravam terras riograndinas em busca de gado, pelos caminhos de Lajes, estabeleciam paradas, que com o tempo transformaram-se em povoações. Formava-se, com isso, em 1770, o núcleo de povoamento Lajes.

Nesse mesmo período, Portugal, procurando resolver os problemas de excesso de população no arquipélago dos Açores e, paralelamente, efetivar a ocupação do território catarinense, enviou várias levas de colonos daquele arquipélago e da Ilha da Madeira, para se juntarem ao contingente vicentista já engajado no desenvolvimento da agricultura no litoral.

No século XIX, Santa Catarina teve forte influência da imigração europeia. Em 1829, os alemães se fixaram no município de São Pedro de Alcântara. No ano de 1839, os italianos se estabeleceram nas proximidades das colônias alemãs e também no interior delas, onde colonizaram o município de Nova Itália, atual São João Batista. Após 1850, os alemães ocupavam o Vale do Itajaí e o Vale do Itapocu, dando origens aos municípios de Pomerode, Blumenau, Rio do Sul, Indaial, Brusque, Itajaí. No mesmo ano, os italianos ocuparam todo o sul do estado e deram origem à vários municípios, entre elas: São João Batista, Rodeio, Acurra, Nova Trento, Criciúma, Orleans e Nova Veneza.

Por volta de 1890, os poloneses colonizaram os municípios de Canoinhas e Cocal do Sul. Os russos (letos), em 1891, colonizaram Itaiópolis e regiões circunvizinhas.

4.2 A FORMAÇÃO DO MAPA MULTICULTURAL DE ORLEANS (SC) E AS INTERFERÊNCIAS POLÍTICAS PARA COM A LÍNGUA MATERNA (DO IMIGRANTE)

Abordamos nesta seção a constituição do município de Orleans (SC), pelos nativos e colonos, com ênfase à questão da língua do imigrante, especialmente no que diz respeito à proibição de uso a partir da década de 1930, com a política nacionalista. O mencionado fato elucida compreensões que acreditamos serem pertinentes à questão da identidade cultural posta sob ameaça pela ruptura de um aspecto preponderante, que transpassa os demais, a língua.

O livro *Orleans 2000: história e desenvolvimento*, de autoria de Jucely Lottin¹⁸, narra o processo de colonização da região, antes de ser reconhecido como município, destacando que “[...] no início do século XIX, pertencíamos a [...] Tubarão e nossas terras, cobertas de matas virgens e rios com água cristalina [...]” (LOTTIN, 1998, p. 13), tendo como habitantes da região os indígenas da tribo dos botocudos, vivendo em meio à natureza e em convívio somente com animais silvestres.

João Leonir Dall’Alba¹⁹ (1996), em sua obra: *Colonos e Mineiros no Grande Orleans* menciona, também que, “[...] nos séculos idos éramos território dos índios.” (p. 15). “E havia feras, muitas onças e pumas. E havia o mistério da floresta.” (p. 101). Corroborando com Lottin (1998), o supracitado autor enfatiza que a região já possuía habitantes nativos, os indígenas, que tinham modo de vida particular por viverem em contato direto com a natureza, fazendo-a fonte de recurso para a subsistência.

Assim como em todo o território nacional, a região era habitável somente pelos indígenas, constituindo-os como os primeiros povos brasileiros. De acordo com o historiador Boris Fausto, no livro: *História do Brasil* (2003, p. 40) eles: “Plantavam feijão, milho, abóbora e principalmente mandioca, cuja farinha se tornou também um alimento básico da Colônia. A economia era [...] de subsistência [...]. Cada aldeia produzia para satisfazer as suas

18 O autor é natural de Orleans (SC), cuja descendência é italiana e portuguesa. Exerceu diferentes funções no IBGE, além de participação em atividades públicas, tais como: vereador, presidente de clubes de serviços e partidos políticos. Administrou o Museu ao Ar Livre por dois anos, onde pôde realizar pesquisas no acervo para a elaboração da obra que ora utilizamos.

19 Natural de Caxias do Sul (RS), ordenou-se padre, e em 1959 foi morar no município de Orleans (SC) para desenvolver atividades religiosas. Nas áreas da educação e cultura, contribuiu de maneira acentuada com a criação da Fundação Educacional Barriga verde – Febave, o Museu ao Ar Livre e o Museu da Imigração. Escreveu várias obras voltadas às questões da imigração e desenvolvimento do Sul Catarinense, a partir, principalmente, de narrativas coletadas por ele, de entrevistas realizadas com moradores da região.

necessidades [...]”. Em Orleans, “Os grupos indígenas que viviam nessa região tinham seus aspectos culturais próprios, eram bem adaptados ao ambiente em que viviam, com um conhecimento amplo da área geográfica que ocupavam, abrangia desde o litoral até as encostas da Serra Geral.” (DUARTE, 2018, p. 60).

Percebe-se um movimento constante dos tropeiros nas proximidades, pois eram responsáveis pelo transporte (do litoral à serra) de frutas, queijos, gado, charque, açúcar, sal, aguardente, dentre outros produtos (DALL’ALBA, 1996).

Conforme Lottin (2002), os tropeiros faziam paradas constantes, para descanso, carga e descarga de produtos e aberturas de picadas, quando, em torno de 1822, um grupo, enquanto preparava alimentos, decidiu utilizar uma encosta de barranco, surpreendendo-se ao observar que o fogo exalava odor forte e não se apagava, instigando a existência de carvão na região.

Tal possibilidade foi noticiada e alcançou o governo imperial, o qual determinou a vinda do geólogo belga, Dr. Jules Parigot, para averiguar a veracidade das informações, pois tinha interesse não só pelo carvão, bem como, de acordo com Dall’Alba (2003), em um dote de terras localizado em Santa Catarina, como presente de casamento do Imperador Dom Pedro II e da Imperatriz Teresa Cristina, para a Princesa Isabel e o Conde D’Eu.

Por volta de 1881, no referido município, além dos já habitantes existentes, deu-se início à ocupação das terras da região pelos colonos (imigrantes), por meio de contrato firmado entre o imperador e o Comendador Caetano Pinto Júnior, este, responsável pelo processo. Em 1882, Caetano Pinto Júnior instalou a Colônia Grão Pará, nome dado em homenagem ao primogênito do Conde D’Eu e da Princesa Isabel, D. Pedro de Alcântara Luiz Felipe Maria Gaston, Príncipe do Grão Pará, para sistematizar a vinda e instalação dos imigrantes das etnias italiana, alemã, leta e polonesa, as mais representativas na região (DALL’ALBA, 1996).

Paralelamente, e por conta do desenvolvimento da região, principalmente a partir da construção da Estrada de ferro Dona Thereza Cristina, necessária à exploração do carvão, em 2 de outubro de 1888, o município de Orleans (SC) torna-se distrito, não pertencendo mais à Colônia Grão Pará, extinguindo da empresa responsável pela Colônia os seus direitos administrativos. Somado a isso, Dall’Alba (2003) descreve que, com a Proclamação da República e o retorno da Família Imperial a Portugal, o patrimônio dotal e a empresa Colônia Grão Pará são vendidos e comprados pela empresa de Terras e Colonização do Rio de Janeiro, sob o comando de Propício Barreto Pinto.

O estabelecimento do imigrante europeu ocorreu nas comunidades rurais do município, a exemplo de Rio Pinheiros e Barracão que foram colonizadas, predominantemente, pelos italianos, que vieram, em sua maioria, da região do Vêneto e da província de Trento, entre os anos de 1883 e 1884; por volta de 1890, os alemães estabeleceram-se na comunidade de Taipa; os letos colonizaram a comunidade de Rio Novo, entre os anos de 1890 e 1891; já os poloneses colonizaram a comunidade de Chapadão, em torno de 1892 (LOTTIN, 1998).

No início do século XIX, favorecidos pela promulgação da Lei Áurea, afrodescendentes de diversas regiões do País também migraram para o município com a expectativa de, assim como os imigrantes europeus, terem benefícios para poder viverem em liberdade e conforme suas tradições (LOTTIN, 1998).

Ainda no século XIX, ocorreu também a colonização do município pelos nacionais, assim denominados, conforme Lottin (1998) aqueles que eram descendentes de portugueses, nascidos no Brasil. Diferentemente das demais etnias já apontadas, estes provinham dos municípios circunvizinhos.

Ressaltamos que a Empresa de Terras e Colonização, instituída pelo governo brasileiro, teve o objetivo de subvencionar todo o processo de vinda e, especialmente, estabelecimento, a fim de suprir as necessidades básicas do imigrante, para que pudesse viver em um país diferente de sua nação de origem. Para isso, constituiu políticas próprias de auxílio, com subsídios para a exploração de terras, como ferramentas e sementes; permissão para implantar igrejas e escolas nas comunidades, buscando proporcionar um ambiente de respeito às diferentes nacionalidades (DALL'ALBA, 2003).

Essa atmosfera de acolhimento permitiu, dentre outros aspectos, que os imigrantes e seus descendentes se comunicassem pelas suas respectivas línguas maternas, o que se estabelecia como forma de preservar a sua identidade (DALL'ALBA, 1996).

Alves (2015, p. 176-177) pôde coletar nas narrativas de idosos a prática da linguagem dos diferentes grupos étnicos, na infância. Ressaltamos que o contexto é anterior à implantação da política nacionalista (1930). Vejamos alguns recortes:

Quadro 2 – Práticas da língua materna na materialidade discursiva dos descendentes de imigrantes europeus em Orleans (SC), nos contextos familiar e escolar

Contexto	Etnia			
	Alemã	Italiana	Leta	Polonesa
Familiar	“Primeiramente falavam [...] em	“Tudo italiano, “tutto!” “ <i>Tutto</i> ” italiano!””	“Tudo em leto. Sim, muito leto... É, não, ai	“Tudo, tudo, era tudo. [em polonês] [...]. [...]

	alemão. Em alemão também tem mais [...] idiomas [...]. Por exemplo, tem (falou palavras e dialetos em alemão) ‘Folen’, ‘Westphalen’ ‘Plat’[...]. [...] tinha ‘Postruiten’ [...].”		com os amiguinhos, quem era [...] leto a gente falava em leto [...].”	o falecido pai tinha pra me ensinar. Mas, é... uma cartilha polonesa era fácil pra ler [...] e eu tinha facilidade pra ler [...].”
Escolar	“[...] falava só em alemão [...]. Conversava em alemão. Então passava as tabuadas, as coisas, tudo em alemão.”	“O tempo do professor H. nós falava em italiano e ele falava em italiano. Primeiro sim.”	-	-

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020).

Percebemos que a memória dos idosos entrevistados trouxe à tona aspectos pertinentes. O primeiro é a constatação de que a comunicação no contexto familiar ocorria somente na língua materna dos imigrantes. O segundo trata de evidenciar a língua materna ainda presente na própria materialidade discursiva ao falar palavras em alemão e italiano, por exemplo. O terceiro evidencia que no ambiente escolar o ensino também ocorria em língua materna.

Isso vem ao encontro do pensamento de Seyferth (2000, p, 148) ao registrar que: “[...] a localização de imigrantes de uma mesma origem nacional em áreas circunscritas facilitou uma organização comunitária étnica e a manutenção do uso cotidiano da língua materna”. Essa ponderação está em destaque por ser um dos vieses da presente investigação, isto é, a língua²⁰ como ferramenta de construção, valorização e disseminação da identidade cultural.

Abrimos um parêntese aqui para mencionar, conforme Dall’Alba (1986), certo clima de tensão entre nativos e imigrantes, principalmente pela ocupação de terras que, antes, tinha-se o entendimento de que ‘pertenciam’ aos indígenas, pois até então, somente era habitada por eles. Associado a isso, o fator cultural, ou melhor, a diferença cultural era marcadamente acentuada. O aspecto mais preponderante foi da língua materna dos colonos, que ainda não conheciam ou dominavam a Portuguesa, conforme pudemos constatar nos trechos supracitados das entrevistas com os descendentes de imigrantes, acarretando em dificuldade de comunicação.

Como segunda parte da presente seção, apresentamos um recorte necessário que tem o propósito de apontar que, no decorrer da história do desenvolvimento do município de Orleans (SC), pudemos observar uma ruptura dos aspectos culturais constitutivos dos grupos

20 Uma das temáticas que será abordada no capítulo três.

étnicos, postos sob investigação, na presente pesquisa. Essa ruptura ocorreu a partir da década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, com a implantação da política nacionalista. Com ela, foram decretadas leis para destituir o Congresso Nacional, os governos estaduais e municipais, centralizando o poder de decisão política em todos os níveis. A ênfase aqui volta-se para a questão da interdição das línguas dos imigrantes, como assevera Payer (1999, p. 46):

A medida administrativa com relação à(s) língua(s) realizou-se assim por meio de uma política lingüística específica, congregando as duas formas da política do silêncio, seja aquela da proibição explícita da prática da língua dos imigrantes, sobretudo no exercício da língua escrita (na escola e na imprensa), seja aquela da proposição de um discurso sobre a língua, que faz com que a sociedade diga x para não dizer y. Sob a primeira forma funcionaram as leis, nos níveis nacional, estadual e municipal, ao lado da fiscalização rigorosa de seu cumprimento. Sob a segunda forma, produziu-se uma intensificação da nacionalização - já anteriormente diversas vezes ensaiada nos "núcleos de colonização estrangeira" - através da Campanha de Nacionalização do Ensino Primário.

Entre 1930 e 1940, o governo Vargas enfatizava em seus discursos, tanto em âmbito nacional e, principalmente, em Santa Catarina, pela expressiva colonização europeia existente, a preocupação em incutir na população o ideal de homogeneização, de brasilidade nas pessoas. Com isso, na práxis, entre as formas principais estava a obrigatoriedade do ensino em Língua Portuguesa nas escolas e a proibição da língua do imigrante, denominada de estrangeira, que era ministrada oficialmente.

A esse respeito, Seyferth (2002) pondera que, para o governo da época, os imigrantes e seus descendentes eram considerados ameaças frente a um ideal de sociedade, nação homogênea. Com isso, a educação escolar foi utilizada pelo governo como estratégia para eliminar qualquer tentativa de ação contrária ao ideal nacionalista. E, conseqüentemente, foi contrário à cultura escolar marcada, principalmente, pelo processo de aprendizagem por meio do uso da língua do imigrante (DALL'ALBA, 1996).

Em Santa Catarina, Aristiliano Ramos, o interventor de Vargas no Estado, fazia uso do mesmo discurso, reconhecendo ser um problema o fato dos imigrantes europeus e seus descendentes conservarem sua identidade cultural por meio da língua (SEYFERTH, 2002).

Assim, como forma de resolver o chamado problema, a educação foi o mecanismo utilizado, principalmente por meio do ensino oficial da Língua Portuguesa, como instrumento de intercomunicação insubstituível (CAMPOS, 1998). Para tanto, foi instituída uma nova legislação, estabelecendo critérios de ensino em língua estrangeira (antes denominada língua materna para o imigrante), a qual obrigava as chamadas escolas estrangeiras a modificarem seus currículos; demitirem os professores que não fossem brasileiros; proibirem o uso da

língua estrangeira em qualquer modalidade (oral ou escrita). A fim de assegurar que essas ações fossem cumpridas devidamente, havia fiscalização permanente por órgãos competentes do governo, designados exclusivamente para tal feito (BUENO, 2013).

De forma incisiva, através de legislação específica e da minuciosa Campanha de Nacionalização do Ensino, iniciada em 1938, o Estado brasileiro implantou o português como língua nacional nas áreas de colonização estrangeira, (re)forçando a nacionalização. Esse fato inibiu significativamente a prática das línguas maternas dos imigrantes, marcadamente no domínio público e institucional, sobretudo na imprensa escrita e na escola, mas também no espaço privado. (BOLOGNINI; PAYER, 2005, p. 44).

Entre as consequências desta política residiu a dificuldade do aluno, filho de imigrante, nesse processo de aprendizagem, pela sua convivência no seio familiar em que a língua dele era comum pelos pais e membros da comunidade, não frequentadores da escola e, conseqüentemente, não conhecedores do idioma português. Alves (2015, p. 190-192) nos mostra um panorama dessa realidade pela perspectiva de quem vivenciou, no município de Orleans (SC):

AM1 – *“[...] português não sabia falar. Não falava nenhuma palavra. Então vinha gente pra falar, nós se escondia, nem falava... Nada. Se viesse perguntar [...] não entendia nada.”*

IF2 – *“Foi, ah foi. Difícil. A gente falava e soltava muito italiano [...].”*

PM4 – *“É [...] não, daí era um trabalho pra se entender com a professora porque [...] ela não sabia em polonês e nós não sabia em português.”*

O retrato em destaque é sustentado pela pesquisa de Orlandi (1999), ao evidenciar o silenciamento conferido ao imigrante e seus descendentes, pela imposição de uma política que coibia toda e qualquer manifestação cultural, principalmente a língua estrangeira, em prol de um ideal nacionalista.

No referido município, a ruptura na comunicação feita entre os imigrantes por meio de suas línguas de origem gerou, entre outras consequências, a perda considerável, mas não total, do conhecimento linguístico (DALL'ALBA, 1996).

Nos estudos de Alves (2015), a pesquisa oportunizou identificar, principalmente mediante os relatos feitos por pessoas que vivenciaram na infância o supracitado momento, permanente clima de tensão e medo. Na escola, houve a proibição de toda e qualquer manifestação que aludisse à cultura denominada ‘estrangeira’, fazendo valer somente a nacional. A língua, tanto falada quanto escrita, foi totalmente proibida. Professores estrangeiros foram demitidos e o material escolar substituído por cartilhas do governo,

obviamente em Língua Portuguesa, e enfatizando permanentemente o ideal nacionalista. Residiu e imperou o silenciamento (SEYFERTH, 2000; ORLANDI, 1999) dos designados como estrangeiros, mesmo habitando em terras brasileiras. Contudo, no seio familiar, ainda prevalecia a língua materna, de forma cuidadosa, pois havia vigilância total, repreensão e castigo (ALVES, 2015).

Alves e Sá (2016) inferem que a diáspora europeia permitiu a hibridização das manifestações culturais dos diferentes grupos étnicos em contato com os nativos brasileiros. Acentuam que, em pleno século XXI, na era denominada ‘Globalização’, que a língua do imigrante e seus descendentes permanece viva atualmente no Município, local de investigação, de modo não predominante como a Língua Portuguesa, no entanto, fortalecida pelas manifestações culturais de religiosidade e alimentação, por exemplo. É importante também destacarmos que essas manifestações perpassaram as barreiras do espaço e do tempo e tornaram-se possíveis pela necessidade que esses sujeitos perceberam em disseminá-las e preservá-las, principalmente no âmbito familiar, como constructo de suas identidades culturais.

5 A VALORIZAÇÃO DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS LOCAIS EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE ORLEANS (SC), NA PERSPECTIVA DAS DIRETORAS

Com o objetivo de “identificar como as escolas municipais tratam questões de ensino e aprendizagem dos aspectos do Interculturalismo de Orleans (SC)”, nesta seção, propusemo-nos em apresentar e analisar os dados coletados mediante a pesquisa realizada com as diretoras das escolas que ofertam Educação Básica no referido município, conforme já explicitamos no capítulo que trata dos Procedimentos Metodológicos.

Julgamos necessário pontuar que a escolha pela participação das diretoras, ao nosso ver, possibilita um olhar global da escola e a prática pedagógica, captando informações importantes, do ponto de vista da gestão, sem descaracterizar a relevância, também, do professor e do aluno. Contudo, para este momento da pesquisa, optamos por um dos segmentos presentes no cotidiano escolar, o qual conhece a realidade do todo institucional.

Feita a devida explicação, cabe-nos, ainda, relatar que a abordagem, inicialmente, ocorreu via e-mail e, na sequência, pelo aplicativo de troca de mensagens WhatsApp. A participação consistiu em responder ao instrumento (APÊNDICE C) proposto, na modalidade *on-line*, o qual obtivemos 100% de adesão.

Adentrando à apresentação das respostas, destacamos que o questionário foi estruturado com 14 questões, das quais apresentamos as 10 primeiras nesta seção e as quatro últimas no capítulo seguinte. A primeira solicitava o nome da escola, somente com o intuito de controle a fim de averiguar quais participaram. Portanto, para fins de identificação, optamos por utilizar as siglas EA = Escola A ou E1 = Entrevistada 1, e assim, sucessivamente.

As questões 2, 3 e 4 solicitavam dados gerais da escola, com ênfase para os anos ofertados, número total de alunos e professores, os quais são apresentados na Tabela 1:

Tabela 1 – Dados gerais das escolas participantes (anos ofertados, número total de alunos e professores)

Escola/ Questões	EA	EB	EC	ED	EE	EF	EG	EH	EI
2- Anos ofertados	1º ao 9º	Pré 1 e 2 / 1º ao 5º	Pré-escolar / 1º ao 9º	1º ao 5º	Ed. Inf. (4 e 5 anos) 1º ao 9º	Pré-escolar/ 1º ao 5º	Berçário / 1º ao 5º	1º ao 5º	Maternal II e III, Educação Infantil e 1º ano

									ao 5º
3- Número total de alunos	160	150	144	75	142	54	147	142	74
4- Número total de professores	12	7	12	8	13	8	10	7	8

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020).

Percebemos, pelos dados, que as escolas participantes ofertam desde a Educação Infantil até o último ano do Ensino Fundamental. Com isso, ponderamos que temos alunos ainda não alfabetizados. No entanto, para o processo de ensino e aprendizagem do Multiculturalismo (Diversidade Cultural), por ser uma macroárea do TCT, conforme a BNCC (BRASIL, 2017; 2018), perpassa todas as etapas de ensino, cada qual com as devidas adequações.

Quanto às questões 3 e 4, vislumbramos um total de 1088 alunos e 85 professores que, indiretamente, compõem a pesquisa, pois as informações buscam retratar o cotidiano escolar, envolvendo estes segmentos. Ressaltamos ainda que, conforme dados do IBGE (2018), o município de Orleans (SC) possuía 2550 matrículas e 166 professores, ambos no Ensino Fundamental. Se tomarmos como base estes dados numéricos, para uma média, em nossa pesquisa, a realidade das escolas participantes corresponde a 42,7% e 51,2%, de alunos e professores, respectivamente. Percentuais expressivos, pois denotam um número considerável do total, pela realidade experienciada da temática de nosso estudo, por toda a rede de ensino do município estar aqui representada.

Dando sequência, a questão 5 visou constatar se as escolas possuem PPP e, se sim, qual a data da última atualização. É necessário esclarecermos que esta questão está embasada nos pressupostos legais, cuja proposta de elaboração deste documento que orienta e explicita as práticas pedagógicas e administrativas de uma instituição de ensino é resultante, historicamente, de um movimento social iniciado na década de 1980, que foi responsável pela abertura de escolas e propiciou, gradativamente, a participação da comunidade nesse ambiente.

Como resultado disso, instituiu-se de maneira legal, na Constituição Federal de 1988, em especial, em seu capítulo III, seção I, artigo 206, inciso VI, o qual determina como princípio “A gestão democrática do ensino público na forma da lei.” (BRASIL, 1988). A partir dele, baseia-se a responsabilidade de reflexão e expressão sobre a proposta educativa da escola, bem como a necessidade de participação democrática da comunidade escolar em todos os processos de gestão, dos quais o PPP, “[...] deve ser compreendido como instrumento e

processo de organização da escola.” (LIBÂNEO, 2001, p. 125). É um componente, concomitantemente, norteador e aglutinador.

No decorrer dos oito anos seguintes ao estabelecimento do princípio da gestão democrática na Constituição Federal, foi promulgada a LDB, na qual destacamos o artigo 12, que define o seguinte: “os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica.” (BRASIL, 1996, *on-line*).

Assim, é necessário esclarecermos que o nosso propósito foi de averiguar se, em termos de gestão, as escolas cumprem com a elaboração e atualização do PPP, conceituado por Gadotti (1994, p. 579) como:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, compreendendo seus atores e autores.

É um documento de atualização anual obrigatório determinado pela LDB (BRASIL, 1996). Nele, definem-se diretrizes, metas, métodos e ações para que a escola alcance os objetivos a que se propõe, os quais devem ser valorizados em todo o processo educativo, fim último da escola. Além disso, fomenta a participação de toda a comunidade escolar para que tenha acesso e participe dessa construção democrática.

Retomando a questão, as respostas foram:

Tabela 2 – Questão 5. A escola possui Projeto Político Pedagógico – PPP ou Projeto Pedagógico – PP? Se sim, qual a data da última atualização?

Opção	9	Se sim, qual a data da última atualização?	
		Ano	Quantidade
Sim	9	2020	5
		2019	1
		Não informou	3
Não	-		

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2020).

Todas as escolas contêm o documento. Destas, 5 atualizaram em 2020, 1 em 2019 e 3 não colocaram a informação. Com isso, percebemos que, de maneira geral, elas cumprem com a obrigação. Ademais, por ser um instrumento de eficiência no planejamento e prática pedagógica, o PPP contribui na busca de meios para congregar pessoas e captar recursos

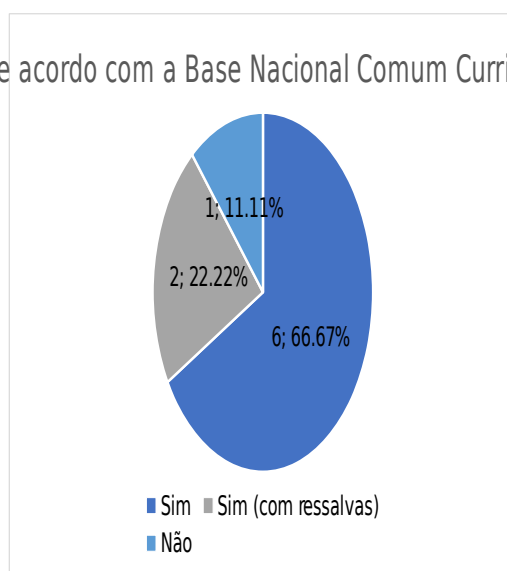
viáveis à sua efetivação. A elaboração do documento abrange, além da exigência legal, um importante instrumento para a organização do trabalho pedagógico e administrativo diante dos anseios e demandas da comunidade escolar. Seu foco também converge no comprometimento do coletivo nas atividades cotidianas. Isso implica compreender que a legislação garante a sua elaboração, e os sujeitos, a realização.

Destacamos o papel do gestor que, segundo Libâneo (2004, p. 217) tem, entre várias atribuições, a de “buscar todos os meios e condições que favoreçam a atividade profissional dos pedagogos especialistas, dos professores, dos funcionários, mirando à boa qualidade do ensino.” Com isso, podemos inferir que a responsabilidade está com os sujeitos em definir a organização do seu trabalho pedagógico, sob a liderança do diretor escolar. Ele é o gestor que pode congrega todos os representantes da escola, assim como da comunidade, fortalecendo vínculos entre os atores internos e externos, com vistas à elaboração de uma proposta comprometida com o ato de educar, de maneira integral e participativa.

A questão 6 indagou se o PPP está de acordo com a BNCC. Nela, obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 1 – Questão 6. Ele está de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC?

6. Ele está de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC?



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020).

Nesta pergunta, obtivemos 6 respostas ‘sim’, 2 ‘sim’, com ressalvas (parcialmente ou necessitando de correções, atualizações) e 1 ‘não’.

O foco nesta questão, assim como na anterior, foi averiguar se as escolas cumprem as exigências legais preconizadas pelo MEC, uma vez que, assim como há

obrigatoriedade de elaboração e atualização permanente do PPP, também se torna exigível a incorporação do conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais delimitadas pela Base. Isto é, os conteúdos e as competências que precisam ser desenvolvidos em cada etapa de ensino da Educação Básica (BRASIL, 2018).

Torna-se mister apontarmos que o MEC fixou um prazo de, até dois anos, após a homologação, em 2018, da BNCC, para que estados e municípios elaborassem os próprios currículos, a partir desse documento, de cunho obrigatório. Com isso, as escolas deveriam incorporá-la em seus PPP até o início do ano de 2020 (BRASIL, 2018). Portanto, em nossa pesquisa, pudemos averiguar que, em torno de 89% das escolas cumprem, total ou parcialmente, as premissas determinadas pela Base. Contudo, por se tratar de obrigatoriedade, temos que apontar a necessidade emergente de todos no cumprimento dos requisitos legais.

A questão 7 investigou se o PPP contempla questões voltadas à valorização e disseminação do Multiculturalismo presente em Orleans (SC). Ela está atrelada à anterior, pois, se há obrigatoriedade de atualizar o Projeto, conforme as determinações da BNCC, pressupomos que estão incorporados os TCTs inseridos na macroárea temática Multiculturalismo (Diversidade Cultural), Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras (BRASIL, 2017; 2018). Obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 3 – Questão 7. Ele contempla questões voltadas à valorização do multiculturalismo presente em Orleans (SC)? Se sim, descreva brevemente como ocorre:

Escola	Sim	Se sim, descreva brevemente como ocorre:	Não	Sem resposta
EA	x	“O PPP da escola, faz menção em vários aspectos do multiculturalismo. O projeto indica onde o Ensino Fundamental faz programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, como exemplo o projeto “Escola para pais.”	-	-
EB	x	“Através de pesquisas, convites de pessoas mais velhas pra debates, diálogos.”	-	-
EC	x	“Os professores trabalham através de texto e debate sobre os preconceitos e discriminações, sobre os diversos tipos de classes e etnias.”	-	-
ED	-	-----	x	-
EE	x	“Os currículos contemplam a diversidade cultural existente no município.”	-	-
EF	-	-----	-	x
EG	x	“Palestras.”	-	-
EH	x	“Danças, músicas, folclore e tradições das regiões brasileiras, culinária, etc. é estudado em sala de aula e fora dela, sempre valorizando nossa cultura local nas apresentações.”	-	-
EI	x	-----	-	-

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020).

Relembramos aqui, conforme já mencionado na seção anterior, que é de competência das escolas, sistemas e redes de ensino inserir nos currículos e demais propostas pedagógicas os TCTs, os quais abordam temáticas atinentes à vida cotidiana, de maneira transversal, ou seja, perpassa todos os conteúdos das disciplinas e em todos os anos de ensino (BRASIL, 2017).

Como resultado para esta questão, tivemos: 1 escola sem responder sim ou não; 1 escola não contempla; 1 escola respondeu sim, mas não descreveu; e as demais (6), responderam sim e pontuaram a inserção, os conteúdos e de que forma desenvolvem os TCTs.

Evidenciamos que, pelas respostas afirmativas, de modo geral, há o compromisso de inserir os TCTs tanto no PPP quanto nos currículos das disciplinas. Assume-se, com isso, a responsabilidade definida na BNCC de implantar as temáticas das demandas sociais e, a partir delas, possibilitar no ambiente educativo uma esfera de compromisso com a construção da cidadania, mediante o conhecimento da realidade social vivenciada pela comunidade escolar (BRASIL, 2017; 2018).

Quanto aos conteúdos, as escolas destacaram vários componentes que estão inculcados nos TCTs, a exemplo de questões voltadas ao preconceito, etnia, folclore, culinária, religiosidade, dentre outros. Esses e outros elementos perfazem a compreensão ampla da Diversidade Cultural presente em sala de aula e para além dela, os quais precisam ser objetos de estudo e, paralelamente, valorização. Isso corrobora com o pensamento de Gadotti (1992), ao afirmar a necessidade de haver uma educação que trabalhe com a diversidade.

A escola precisa desenvolver o processo de ensino e aprendizagem da educação multicultural, a qual se propõe a analisar e compreender as diversas manifestações culturais existentes e suas problemáticas. Solicita-se, para tanto, do professor, uma visão diferenciada para seu planejamento, assim como para o currículo escolar, por meio de adaptações aos conteúdos e atividades desenvolvidas em sala de aula. Sugere-se também pesquisar a história de vida dos alunos para que os conteúdos a ser estudados estejam de acordo com seus interesses e realidade (GADOTTI, 1994).

No que tange às formas de desenvolvimento dos TCTs, as diretoras pontuaram que ocorrem por meio de palestras, pesquisas, debates, diálogos, projetos, dentre outros. Essas e outras maneiras de propiciar o conhecimento acerca dos temas enriquecem e favorecem o aprendizado e vão ao encontro das Propostas de Práticas de Implementação indicadas pela BNCC (BRASIL, 2017; 2018), as quais sugerem diferentes abordagens para tratar das temáticas e, paralelamente a isso, desenvolver competências e habilidades necessárias a cada etapa de formação do aluno. No entanto, nas especificidades das respostas, inferimos não

haver padronização de conteúdos/atividades, fazendo-nos indagar se há um currículo base para as escolas municipais, que aborde tais questões de maneira sistematizada.

Posteriormente, as questões 8, 9 e 10 foram pensadas para identificar se, nos materiais didáticos utilizados, bem como nos planos de ensino ou planos de aula, há conteúdos voltados à aprendizagem da cultura local de Orleans (SC). Nelas, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 4 – Questões 8, 9 e 10: evidências de inserção do Multiculturalismo local (materiais didáticos e Planos de Aula ou Planos de Ensino)

Escola/ questões	Questão 8: Qual material didático a escola adota e qual é o ano de publicação?	Questão 9. Este material aborda questões voltadas à cultura local (de Orleans, SC)?			Questão 10. Os Planos de Ensino ou Planos de Aula contemplam como objeto de aprendizagem as questões exigidas pela BNCC quanto à valorização e disseminação do multiculturalismo regional, neste caso, de Orleans (SC)?		
		Sim	Se sim, descreva brevemente como se dá:	Não	Sim	Se sim, descreva brevemente como se dá:	Não
EA	“Apostila Aprende Brasil, com publicação em 2020.”	x	-----	-	x	“Todas as disciplinas abrangem o multiculturalismo. Um exemplo são nossos estudantes haitianos, negros, nordestinos, etc. Todos são considerados, porém de forma diferenciada, principalmente nesse momento de pandemia, onde todos fazem suas atividades online. Professores planejam suas atividades semanais diferenciadas dos demais, para que estes possam acompanhar seus estudos e não precisarem de outros para concluí-las.”	-
EB	“Apostila aprende Brasil.”	x	“Visitas, pesquisas.”	-	x	“Como relatado anteriormente, convida se a pessoa para dar uma palestra, fazer um bate papo com os alunos, em nossa escola e feito bastante com pessoas mais idosas. Multidisciplinar, engloba as disciplinas.”	-
EC	“Sistema de Ensino Aprende Brasil – Apostila Positivo 2020.”	-	-----	x	-	-----	x
ED	“Apostila positivo. Começamos em 2017, neste material.”	-	-----	x	-	“Sempre é estudado e ensinado algo sobre, mais só do assunto próprio não. De Orleans é lembrado e repassado pela própria professora, juntando com o material positivo.”	x
EE	“APOSTILA APRENDE BRASIL, DA EDITORA POSITIVO.”	-	-----	x	x	“AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS ABORDAM OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS NOS COMPONENTES CURRICULARES DE	x

						ARTE, GEOGRAFIA, HISTÓRIA, ENTRE OUTROS.”	
EF	“Apostila Positivo 2020.”	-	-----	x	-	-----	-
EG	“Livro apostilas.”	-	“Nem sempre, mais ai trabalhamos com projetos.”	-	x	“Palestras, história e ensino religioso, língua portuguesa.”	-
EH	“9. Sistema Aprende Brasil, da Editora Positivo. Ano 2017.”	x	“Visitas aos pontos turísticos locais, principalmente ao Museu ao Ar Livre e Paredão.”	-	x	“Apresentação de danças, folclore, comidas típicas de outras regiões e outros países. Arte, História, Língua Portuguesa.”	-
EI	“Apostilas do Sistema de Ensino Aprende Brasil, da Editora Positivo com implantação da nova metodologia implantada desde 2017, com nova publicação a cada ano respectivo.”	x	-----	-	x	-----	-

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020).

A intenção com estas questões foi sabermos se os recursos didáticos utilizados em sala de aula agregam a temática da Diversidade Cultural do município de Orleans (SC), uma vez que, no âmbito local, o Plano Municipal de Educação prevê a aprendizagem deste conteúdo. Para isso, nas questões 8 e 9, procuramos identificar qual ou quais material(is) didático(s) é (são) utilizado(s) e qual o ano de publicação, supondo que há, também, pela obrigatoriedade estipulada pela BNCC, a inserção do Multiculturalismo nos currículos escolares, com prazo para início deste ano e, se há conteúdos específicos do referido município. Todas as escolas apontaram fazer uso da Apostila do Sistema de Ensino Aprende Brasil, da Editora Positivo. O referido Sistema, segundo informações no site da editora, foi instituído com o desígnio de potencializar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem das escolas municipais, por ser constituído de um conjunto específico de soluções e suporte na gestão escolar (POSITIVO, 2020).

Ressaltamos que, conforme matéria veiculada no site de notícias regional “sulinfoco”, datada de 06 de fevereiro de 2017, a Prefeitura, por meio da Secretaria de Educação, implantou oficialmente a nova metodologia de ensino do Sistema Positivo – Aprende Brasil (SULINFOCO, 2017). Portanto, desde o ano de 2017, as escolas municipais fazem uso deste material didático.

Quanto ao ano de publicação, das 9 diretoras, 6 informaram ser os de 2017 ou 2020. Nisso, podemos supor que as diretrizes da BNCC, principalmente no que se refere aos TCTs estão contempladas neste material. Porém, as respostas coletadas na questão 9 refutam nossa suposição, pois 4 diretoras negaram haver, 2 afirmaram, mas não citaram como se dá e 3 responderam sim, descrevendo ocorrer por intermédio de visitas, pesquisas e projetos, dentre outros, segundo declarações obtidas na questão posterior.

Tivemos acesso a exemplares (1º a 5º anos do Ensino Fundamental) do referido material didático por meio da Secretaria de Educação do Município. Os documentos são em formato de apostila (espiral) e voltado ao professor. Identificamos que o ano de publicação é de 2020, constando na capa a informação de que está atualizado de acordo com a BNCC. A capa frontal apresenta imagens de Orleans (SC) e a traseira há, além disso, o Hino. Anualmente, são disponibilizados 4 volumes, sendo trabalhados bimestralmente.

Os conteúdos são organizados em sete disciplinas, pela seguinte ordem: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e Língua Inglesa. A partir do 4º ano é ofertada outra apostila com conteúdos de História e Geografia, com ênfase para temas voltados ao Estado de Santa Catarina. Ao final de cada disciplina, há um quadro explicitando a Matriz Curricular Integrada, alinhando cada conteúdo aos objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas, em conformidade com o posto na BNCC.

Com base na leitura propriamente dita dos dois tipos de apostilas, pudemos observar que, na primeira, em nenhuma disciplina são mencionadas questões atinentes à Diversidade Cultural local. Na segunda, que trata do Estado de Santa Catarina, os conteúdos distribuídos nas duas disciplinas (História e Geografia) dão ênfase aos aspectos culturais, a exemplo da colonização dos municípios; às festas tradicionais; os tipos de arquitetura; os modos de viver, sobrevivência, dentre outros elementos. Contudo, no decorrer de cada texto não é mencionado o município de Orleans (SC). Aos alunos, cabe fazer isso em forma de atividades propostas, quando são solicitadas, por exemplo, pesquisas acerca de determinada temática.

Evidenciamos também que, o fato de estarem contempladas as temáticas da Diversidade Cultural, em duas somente, confronta-se com o novo modelo de ensino proposto

pela BNCC (BRASIL, 2017; 2018), no que tange ao caráter de abordagem transdisciplinar, ou seja, temas que devem ser dialogados em todas as disciplinas e para além do ambiente escolar, com a participação da comunidade.

Em âmbito nacional, as escolas se baseiam em normas gerais da educação. Contudo, as unidades de ensino locais se distinguem entre si, pois cada qual tem suas necessidades e princípios específicos, considerando região de inserção, bem como os anseios de cada membro envolvido na construção do projeto educativo (GADOTTI, 1992). Por isso, as respostas da questão 10 indicaram que os conteúdos desenvolvidos não estão inseridos no material didático adotado, mas a apropriação do conhecimento da cultural local se dá a partir de atividades pensadas pela escola, no planejamento e organização curricular, mas não há um material específico didático, propriamente dito, que seja utilizado.

Conforme a BNCC (BRASIL, 2017; 2018), os TCTs transpassam e são pertinentes a todas as disciplinas. Existem distintas concepções de como trabalhá-los na escola. Essa diversidade de abordagens é favorável na medida em que possa garantir a autonomia das unidades escolares, gestores professores. Percebemos, então, o compromisso de toda a comunidade escolar na estruturação de um currículo que contenha os elementos constituintes das diferentes etnias que compõem o município.

Ademais, perceber o outro como legítimo outro, que possui uma história, uma cultura, uma etnia e que compreenda a turma de alunos como heterogênea, visto que cada um tem o seu diferencial, pois provém de lugares, culturas e famílias distintas, apresentando ritmos diferentes para aprender, caracteriza a necessidade de estudar para preservar e disseminar a pluralidade no espaço escolar e na comunidade de forma mais abrangente.

Com isso, de maneira geral, pudemos averiguar que as escolas participantes da pesquisa, por meio das diretoras, equipe pedagógica, professores e alunos estão, de certa forma, empenhados e engajados em implementar os TCTs, principalmente, o Multiculturalismo (Diversidade Cultural), nosso objeto de estudo, fortalecendo a aprendizagem comprometida com a visão global que o alunado precisa desenvolver acerca das questões sociais que estão permeadas em seu entorno, podendo, com isso, compreender, valorizar e disseminar. Porém, o material didático utilizado não aborda questões locais de maneira mais aprofundada, com textos explicativos, por exemplo. Há, somente, tarefas ou atividades que solicitam pesquisas acerca de alguns aspectos da Diversidade Cultural local. Também, não há outro tipo de documento que seja utilizado para esse fim pedagógico.

Para nossa análise, a falta de um material didático que discorre acerca da temática compromete o processo de conhecimento, pois a não existência de um norteamento mínimo

conteudista implica na aprendizagem limitada ou até a ausência. Por isso, elaboramos uma proposta que possa contribuir para a transformação desta realidade, a partir das narrativas de pessoas da terceira idade, tema de nosso próximo capítulo.

No entanto, precisamos, ainda, apresentar as respostas das questões 11 a 14 do questionário aplicado às diretoras, propositando averiguar se na escola há a participação do grupo da terceira idade, além disso, se há o conhecimento acerca das etnias que compõem o entorno da comunidade escolar. Na questão 11: *A Escola já desenvolveu ou há projetos/atividades que contribuam na aprendizagem da valorização e disseminação do multiculturalismo de Orleans (SC), por meio das narrativas de pessoas, descendentes das etnias que compõem o município?* () Sim () Não. *Se sim, descreva brevemente como ocorreu ou ocorre.* Somente uma instituição apontou que foi publicado um livro com registros de processos históricos de determinada comunidade, a qual a escola pertence, mas não deixou clara se há realmente relatos acerca das etnias. Aqui, queremos destacar os estudos apontados no capítulo que trata do contexto sócio-histórico, o qual apresentou a gama de grupos étnicos que constituem o município de Orleans, necessitando, portanto, partir da própria escolar apropriar-se deste conhecimento.

A questão seguinte é praticamente uma continuidade da primeira, inserindo a ideia de se trabalhar com as pessoas da terceira idade. *A indagação foi: 12. Em especial, há da terceira idade?* () Sim () Não. *Se sim, descreva brevemente como ocorreu ou ocorre.* Duas escolas apontaram que já convidaram pessoas deste grupo para proferirem palestras, porém não descreveram como de deu.

Nas duas últimas questões procuramos identificar: *13. Qual a predominância de etnias/descendentes presentes na escola? e 14. Há manifestações de aspectos culturais destas etnias?* () Sim () Não. *Se sim, descreva brevemente quais são.* As respostas incidiram lacunas porque somente duas escolas inseriram as etnias italiana e afrodescendente, por exemplo, e enquanto manifestação, somente relataram festas religiosas, levando-nos a apontar a falta de conhecimento mais amplo acerca da realidade do entorno escolar, algo de extrema relevância para ser ensinado enquanto conteúdo voltado à Diversidade Cultural.

6 AS CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO DA TERCEIRA IDADE NA PRESERVAÇÃO DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS LOCAIS, EM ORLEANS (SC): A MEMÓRIA IDENTITÁRIA LOCAL COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA

Como relatada na Introdução, uma das justificativas para nossa investigação respalda-se na continuidade dos estudos desenvolvidos no meu mestrado (doutoranda), evidenciando as contribuições trazidas pelos diferentes grupos étnicos à cultura local. De forma resumida, a pesquisa teve por propósito compreender o processo de aprendizagem da língua portuguesa pelo descendente de imigrante europeu a partir da implantação da política nacionalista do Governo Getúlio Vargas (1930), em um contexto de proibição da língua materna (do imigrante) e obrigatoriedade da aprendizagem da língua portuguesa (ALVES, 2015).

Para análise, foram mobilizados como corpora documentos pertencentes ao arquivo histórico do Malopi, localizado em Orleans (SC), os quais deram indícios de haver escolas em diversas comunidades que ensinavam as diferentes línguas maternas (dos imigrantes), anteriormente à implantação da política nacionalista, assim como a institucionalização de medidas de proibição destas e determinação do uso e ensino da Língua Portuguesa, em todos os segmentos sociais (ALVES, 2015).

Também foram feitas entrevistas com pessoas da terceira idade (descendentes de imigrantes europeus) que vivenciaram esse momento histórico, evidenciando, dentre outras questões que, tanto no ambiente familiar, quanto em demais instituições sociais, como a igreja, por exemplo, e, principalmente, na escola, faziam uso de suas línguas maternas. Com a proibição, foram obrigados a aprender a Língua Portuguesa e proibidos de falar em outro idioma. Contudo, os sujeitos participantes foram enfáticos ao relatar que, mesmo diante de tal cenário político-social, ainda conseguiram manter manifestações de suas identidades de origem, por meio de suas línguas maternas, perpassando demais aspectos culturais, principalmente a religiosidade e culinária (ALVES, 2015).

Feito o devido contexto e, alinhado a este capítulo, temos o propósito aqui de responder ao quarto e último objetivo específico da pesquisa, que é de: “Apontar como as memórias de grupos étnicos podem contribuir para a valorização das manifestações culturais locais de Orleans (SC), na propositura da *Memória Identitária Local*.” No entanto, tivemos de repensar o caminho delineado, conforme já esclarecemos no capítulo que trata dos procedimentos metodológicos. A princípio, tínhamos o intento de ampliar a pesquisa com as

peças da terceira, trazendo, além das contribuições dos descendentes de imigrantes europeus, os indígenas e afrodescendentes. Porém, o nosso cronograma de entrevistas estava programado para o mês de abril do corrente ano, mas em virtude do isolamento social determinado a nível nacional desde o mês de março por conta do controle à propagação do vírus Covid-19, não pudemos fazê-las, pois o contato pessoal, ora proibido, seria de extrema valia para a coleta dos dados.

Diante de tal realidade, persistimos na ideia de trazermos a vivência das pessoas da terceira idade como amostra de que suas memórias colaboram no fortalecimento da Diversidade Cultural local, em Orleans (SC), utilizando então, os dados coletados na pesquisa do mestrado. E, ao final deste capítulo, traremos uma proposta pedagógica para contribuir com as escolas do referido município na incorporação do TCT Multiculturalismo e suas respectivas subáreas, conforme determina a BNCC.

Para tanto, é necessário pontuarmos que a eleição por escolher como amostra de pesquisa pessoas da terceira idade respalda-se na Lei Nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, a qual dispõe sobre o Estatuto do Idoso, do qual, chamou-nos atenção, especificamente, três artigos:

[...].

Art. 3º É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

[...].

Art. 10. É obrigação do Estado e da sociedade, assegurar à pessoa idosa a liberdade, o respeito e a dignidade, como pessoa humana e sujeito de direitos civis, políticos, individuais e sociais, garantidos na Constituição e nas leis.

[...].

V – participação na vida familiar e comunitária;

[...].

Art. 20. [...].

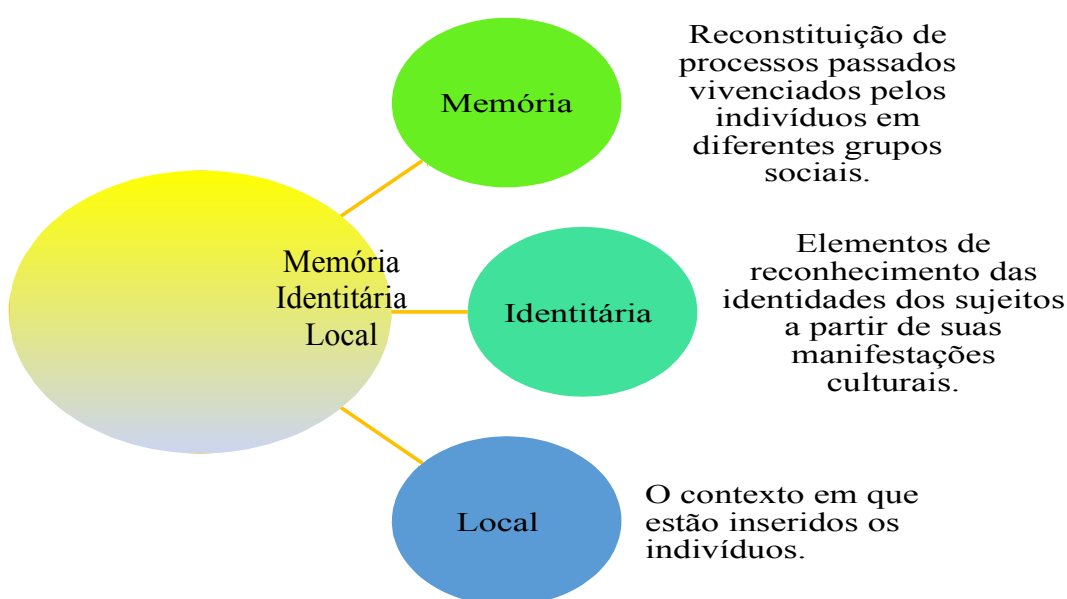
§ 2º Os idosos participarão das comemorações de caráter cívico ou cultural, para transmissão de conhecimentos e vivências às demais gerações, no sentido da preservação da memória e da identidade culturais. (BRASIL, 2003, *on-line*).

Em nosso entendimento, os supracitados artigos convergem com as perspectivas deste estudo na concepção de que as pessoas da terceira idade precisam ser respeitadas enquanto sujeitos participantes dos diversos segmentos sociais. Com vez e voz, principalmente, por meio de suas memórias, que se tornam permanentes no cotidiano desse grupo, e que permite adentrar em fatos históricos vivenciados, permeando diferentes linhas da esfera cultural, objeto desta investigação. Ainda, a sociedade tem muito a usufruir das

narrativas dos idosos, cujas experiências de vida colaboram no entendimento de processos passados, que servem de ensinamentos para compreender o presente.

Por isso, nosso interesse em ouvir as pessoas da terceira idade, que colaboraram no desenvolvimento do município por meio de suas formas de vida, a partir das manifestações culturais de suas origens, relatando a própria identidade, o que chamamos de *Memória Identitária Local*.

Figura 4 – Mapa conceitual de *Memória Identitária Local*



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020).

A *Memória Identitária Local* fundamenta-se nos conceitos debatidos no decorrer da pesquisa, por entendermos as correlações implícitas e explícitas estabelecidas entre ambos, isto é, o primeiro como reconstituição de processos passados vivenciados pelos indivíduos em diferentes grupos sociais; o segundo enquanto elementos de reconhecimento das identidades dos sujeitos a partir de suas manifestações culturais e; o terceiro por ser o contexto em que estão inseridos os indivíduos. Os aportes teóricos para a construção do termo foram concebidos a partir da ideia do Diálogo Intercultural no contexto escolar (CANDAU, 2008; 2009), (ORLANDI, 2001; 2003; 2007), mediado pelo docente interculturalista (SERRANI, 2005).

Assim, propomo-nos em apresentar as narrativas das pessoas da terceira idade, residentes em Orleans (SC), buscando evidenciar elementos de suas identidades, a fim de compreender o mosaico cultural existente no município, com ênfase à questão da língua.

Ressaltamos, a partir disso, que a nossa intenção é construir uma proposta pedagógica para que as escolas possam usufruir dessas fontes de dados, ou melhor, da riqueza de informações coletadas, com o escopo de propiciar um aprendizado acerca da cultura local.

Para tanto, trazemos, a seguir, o recorte da pesquisa já mencionada, com base no *corpus* de análise construído a partir das informações obtidas mediante a aplicação do Questionário de Pré-Contato e das entrevistas realizadas com a amostra selecionada. É importante enfatizar que as reflexões dos dados que serão apresentados na sequência são feitas pelo viés da Análise de Texto e Discurso. O objetivo na pesquisa foi de:

[...] averiguar como a língua-cultura do outro, a língua dita estrangeira para o Brasil, no contato com o português, incidiu na construção identitária dos descendentes de imigrantes europeus no município de Orleans (SC), além, também, de identificar as contribuições das línguas maternas desses grupos étnicos à portuguesa dos nativos habitantes no município em contextos não formais de aprendizagem. (ALVES, 2015, p. 194).

Com base no objetivo, foi formulada a seguinte questão: *O que permaneceu da cultura e dos costumes de origem na sua família? (língua, alimentação, religião, etc.)*. A sua construção tomou por base duas hipóteses:

[...] **a proibição**²¹ do uso da língua materna do descendente de imigrante europeu contribuiu para a minimização do uso, mas não a perda total, uma vez que a cultura não se pode suprimir em um ato normativo, o que deve se refletir na língua em uso e também (a hipótese) de ter havido a incorporação de palavras e expressões da língua do imigrante na Língua Portuguesa, tanto na escola quanto nos ambientes não formais de aprendizagem. (ALVES, 2015, p. 194, **grifo nosso**).

Lembramos que, o contexto da pesquisa fundamentou-se no período anterior e posterior à implantação da política Nacionalista, com destaque para a questão da língua. Conseguimos comprovar, também, pelos relatos que havia o ensino, nas escolas, das línguas maternas, além do uso fluente e comum nas demais estâncias sociais. Algo que foi modificado totalmente após a proibição destas e, obrigatoriedade da aprendizagem e uso da Língua Portuguesa, como relata Seyferth (2012):

[...] a assimilação forçada veio com o Estado Novo que, em 1937, proibiu definitivamente o ensino em línguas estrangeiras e obrigou a escola de perfil étnico a adotar os currículos oficiais [...]. O uso público da língua materna foi proibido, causando estranhamento, sobretudo nos meios rurais onde a maioria dos colonos desconhecia (ou falava mal) a língua portuguesa, ensejando denúncias e prisões temporárias para castigar a “falta de brasilidade”. (SEYFERTH, 2012, p. 20-21).

²¹ Ressaltamos que a proibição mencionada faz referência ao período de implantação da política nacionalista do Governo de Getúlio Vargas, temática esta já apresentada na seção 4.2, desta pesquisa.

Portanto, os fragmentos das entrevistas, que ora trazemos, advêm de pessoas que presentificaram o momento político supracitado, evidenciando aspectos característicos de suas identidades étnicas, os quais ainda se percebem latentes no uso cotidiano da língua materna, perpassando hábitos alimentares e questões religiosas, por exemplo, no contexto atual.

Para melhor exemplificar essas características, apresentamos trechos dos relatos de quatro, dos dez sujeitos participantes, representantes das etnias: alemã, italiana, leta e polonesa. Ressaltamos que, a partir da pergunta feita, todos ficaram livres para explanar, sem qualquer interferência. Vejamos:

1) AF1 – *“Ah, é... ensinar não é preciso ensinar [os filhos]. É só dizer umas coisa, sabe muito bem (risadas). Uma ou outra coisa a gente fala... É, se é da minha língua, do meu alcance o, vai, né?! É ‘Plat’, ‘Westphalen’. É, se a pessoa vem e fala daí...e, eu falo também. (falou uma expressão em alemão). (risadas). Ah, que eu gostava mesmo era ‘Guimiz’, ‘Guimiz’ né que eles dizia. ‘Quimiz’ quer dizer repolho com batatinha né, tá aí com... os pés dentro como diz o outro de toicinho de porco, se não até com banha a mãe fazia né. E vai que é uma beleza né? É, é. Mas é... olha, eles comem, hã, ninguém se queixa não é... (continua falando sobre o prato)... mais o que é outras coisas eu uso bastante né. (fala duas palavras em alemão). Que eles diziam, a que eles diziam, como é que eles diz? ‘Cruz’ é cebolinha! É... ‘preceli’ é salsinha, nós sempre, temos,... achamos mais fácil dizer o ‘cruz’, vai lá buscar ‘preceli’ ‘braien cruz’ (risadas). Pros filhos né?! [É a rosca?] Ohhhhh se é né!!! (risadas). (Fala as palavras rosca, melado e coalhada em alemão). Ahã, ooh se gosta. é...é comida de alemão né!”*

2) IF2 – [Os filhos, falam em italiano?] *Sim. Entendiam tudo. Eu falo em italiano com eles e eles respondem [...]. Os netos, e eu falo em italiano com eles e eles respondem, aquele pequenininho assim, eu falo muita coisa em italiano com ele. E ele responde, já entende o ... (ela falou o nome do bisneto). Tem três anos. Ele responde e depois ele fala muito com a avó. Ele acha bonito. O outro, mais grande, de 12 pra 13 anos, entende muita coisa também. ... [sobre comida]. O macaron nós dizia ‘tagliadeli’. A mãe dizia, ‘faço tagliadeli’. Também eu fazia muita coisa, que ela dizia que era italiana. Assim eu fazia. Tudo não me lembro, mais muitas coisa eu rezo ainda. Ontem à noite ensinava pra ela tudo que eu sabia [à filha]. Ela sabe uma do ato divino, de noite em italiano, reza. (Aqui D. M. rezou a*

oração em italiano). (Descontraída, começa a brincar com o bisneto de três anos. Uma brincadeira de sua infância. Primeiro ela faz, depois o bisneto faz, falando tudo em italiano).

3) LF3 – *“Sim, quando as minhas primas vêm, com aquelas que, que nem essa de São Paulo, né?!, falam... Falam, e tem leto, um pouco de leto, um pouco que nós... misturamos tudo. Olha, lá comida num era tanto assim deferente, que é, sempre a gente comia bastante sopa, que a sopa é bastante.... que é tradicional da, da Letônia, que é lá, eles comiam muito carne de porco. Sopa. Sim, o leto também... meu Deus como fazem sopa de galinha e... aí, a lá na Letônia, eles faziam bastante com, tinha aqueles nabo, bota repolho, couve-flor, batatinha, assim. Uma sopa de legumes. E ainda temperada com nata... isso fica que é um... Com nata, com creme de leite, como se diz. Fica... fica muito gostosa e aí... E aí eles usavam muito esse e... a... fazer de pão, é uma delícia!... eles pegavam o toicinho de porco quando matava, deixava aqueles pedaço de toicinho salgado e aí fazia aquele ‘piragui’ de pão. Às vezes faço. Então fazia aquilo, assava no forno, aquilo ficava uma delícia pra comer assim. Leio, leio. É, a revista que era, em leto era ‘Cristi Modaltrs’ mas aí, é, significa ‘Amigo Cristão’, né?”*

4) PM4 – *“Porque eu ainda... até hoje...sei alguma coisa ainda em polonês ainda... Falo... talvez alguma coisa pode se atrapalhar...mas... Eu leio em polonês, eu escrevia em polonês. Ah, ah... em casa tem mais gente aqui que entende em polonês...ainda. [comida] muita cosa...! Fazia o que mais é... uns bolinho... assim... de farinha com leite.. nós chama para ela de ‘Punstichi’. Era feito de trigo...farinha de trigo assim, mas era bem gostosinho assim. Tinha a morcilha, hoje também a morcilha, hoje ainda si fazia... Só nas festas quando tinha celebração. Uma vez veio um padre lá de Curitiba, que é polonês mesmo, rezar missa aqui... e assim a gente.... acaba rezando alguma Ave Maria, alguma coisa....esses tempo teve um encontro da Família dos ‘G.’ lá em Braço do Norte.... e rezemos em polonês. Tinha momento que chamaram nós dois pra ir lá rezar.... Daí eu disse que... tem mais gente que sabe, pode se reagrupar aqui, vamos rezar junto. É...rezar... eu rezo todo, todo dia... em polonês. Rezemos a ‘Ave Maria’?”* (Pergunta à esposa). (Rezaram as orações da ‘Ave Maria’ e do ‘Glória ao Pai’).

Nos recortes apresentados, inicialmente, as primeiras análises que percebemos estão na recorrência de elementos culturais abordados nos discursos:

Quadro 5 – Incidência de elementos da Identidade Cultural presentes nas entrevistas com os sujeitos participantes da pesquisa, por etnia e aspecto

Aspectos identitários / Etnia	Etnia			
	Alemã	Italiana	Leta	Polonesa
Língua	x	x	x	x
Gastronomia	x	x	x	x
Religiosidade	x	x	x	x
Lazer		x		

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020).

Identificamos dois aspectos importantes que nos chamaram a atenção: a transmissão do conhecimento linguístico que perpassou as gerações e a gastronomia, ambos evidenciados pela língua materna, em franco uso, mesclada à Portuguesa. Mesmo diante de um processo político que desencadeou o que Orlandi (1999) sustenta como silêncio, ou seja, o apagamento imposto nas práticas de linguagem por meio da língua de origem do imigrante e seu descendente, ainda, percebemos que na materialidade histórico-discursiva há o pertencimento desta língua materna que constitui os sujeitos (ORLANDI, 1992).

Também, há que se fazer menção aos estudos de Bolognini e Payer (1996, p. 44) acerca dos aspectos linguísticos consequentes dos fluxos migratórios no Brasil, com ênfase aos falantes de alemão que “[...] organizavam-se em pequenos grupos, onde mantinham seus dialetos locais.” Algo que ocorria, de forma cuidadosa, mas permanecida, mesmo após a interdição da língua materna, pois para os descendentes de imigrantes alemães ela está:

[...] relacionada ao lugar do sujeito proveniente da [...] imigração, aí incluída a memória de sua língua, se apresenta nos traços da materialidade lingüístico-discursiva de sua prática atual de linguagem. Esta é considerada tanto em relação à língua nacional e à discursividade que a acompanha [...] onde sobrevive uma relação de familiaridade (de evidência) com traços dessa memória. Esses traços lingüístico-discursivos são considerados como constitutivos da língua, do discurso e do sujeito, além das representações/verbalizações feitas sobre eles a partir da memória social. (PAYER, 1999, p. 83-84).

Destacamos que o lugar desse sujeito, inscrito em sua língua de origem, é materializado pela sua memória social constitutiva, alinhada aos parâmetros subordinados que compuseram o contexto latente vivenciado, isto é, o silenciamento de sua identidade linguística e, paralelamente étnica. Contudo, o estímulo à rememoração de fatos vivenciados permitiu outra ruptura, a do retorno de sua própria manifestação identitária, antes silenciada.

O segundo aspecto detectado imbrica na questão da gastronomia, quando a entrevistada menciona pratos considerados da culinária alemã. Retomamos Hall (2003), no

trânsito que emerge pela fluidez das diferentes tradições culturais, neste caso, focando a categoria da comida. Isso implica proclamar que nas refeições há também a possibilidade de identificar uma etnia e seus respectivos aspectos identitários constituintes. Em paralelo à questão gastronômica, inferimos novamente a materialização da língua materna, tão fortemente familiarizada no discurso da entrevistada, permitindo-nos inferir que seu uso transfere a cumplicidade entre os familiares e, com isso, a perpetuação da cultura alemã.

A memória discursiva aqui está claramente esboçada na gastronomia, nos aspectos da religiosidade e no lazer, pontuados pelos entrevistados. Evidenciamos a responsabilidade dos filhos, netos e bisnetos, isto é, as demais gerações, na recuperação ou despertar das tradições que ficaram em estado latente. Também, reposicionando-as em novos espaços, lugares e tempos diferentes, com seus representantes familiares, configurando, conforme Seyferth (1994), a família como mantenedora da própria identidade cultural, com vínculos ainda mais fortalecidos.

Os sujeitos entrevistados deixaram evidente a vontade de manter as manifestações culturais, por meio da língua, vislumbrada por diversas vezes nos relatos, ao narrar os fatos passados e, principalmente, nas questões da religiosidade e culinária. Le Goff (1990, p. 53) entoa que “[...] não há sociedade sem história”, disseminando a importância de transformar a oralidade em escrita, em registro para fins de respeito à história do outro e, conseqüentemente, da comunidade de entorno. Portanto, as memórias discursivas constitutivas de uma formação social, em dado momento, silenciadas, podem ser referências para a concretização da historiografia local na perspectiva dos descendentes das diversas etnias que compõem o município.

E como fazer isso? Eis que é a nossa intenção nesta tese, a de desenvolver a *Memória Identitária Local*, uma proposta pedagógica, pois compreendemos que o ambiente escolar é a instituição que pode e deve incutir no processo de ensino e aprendizagem a história dos sujeitos com base em suas narrativas de vida. Com isso, caracteriza-se o ser sócio-histórico cultural que contribuiu para o desenvolvimento do município por meio de suas manifestações culturais, apoiando-nos em Candau (2008) e Orlandi (2009), tanto na propagação da materialidade discursiva, quanto na perspectiva do Diálogo Intercultural como mecanismo de fortalecimento da identidade étnica constitutiva. E, aliado a isso, salientamos o caráter formativo do professor interculturalista, na ideia de Serrani (2005), o propulsor de um canal de comunicação entre o aluno, família e comunidade, conhecedor da realidade multicultural para contribuir no conhecimento e respeito à diversidade de elementos atinentes às etnias.

De forma metodológica, a proposição deve seguir etapas a fim de se caracterizar como objeto didático à educação de Orleans (SC). A primeira consiste em mapear as comunidades existentes no município. Na sequência, fazer um levantamento das pessoas da terceira idade, residentes nestes lugares, e que queiram contribuir com as narrativas. Elaborar um roteiro de entrevista com questões básicas que tratem dos elementos culturais de cada etnia e aplicar com o referido grupo. Após, fazer a transcrição e estruturar um material educativo que seja disponibilizado às escolas para consulta. Associado a isso, fazer também, um mapeamento das pesquisas já existentes que possam ser incorporadas ao texto final. Para tanto, é essencial a participação dos professores que lecionam os diferentes componentes curriculares para vinculação dos conteúdos. Referendamos Orlandi (2005), na preocupação de estabelecer a materialidade discursiva de maneira contemplativa e inclusiva, ou seja, uma proposta que permita ao entrevistado romper com paradigmas de silenciamento que a história já nos mostrou ter ocorrido. Desvelar detalhes, emoções, percepções inferidas nas experiências vivenciadas pelas pessoas, caracterizando a sua importância enquanto sujeito participante da comunidade, bem como a necessidade de respeitar e disseminar sua cultura. Aliado a isso, consta o entrelaçar das memórias individual e coletiva, consagrando as contribuições dos sujeitos para a constituição e desenvolvimento das comunidades e, paralelamente, do município.

Contudo, o material didático só terá função pedagógica se, além dele, for feita capacitação com o professorado, constituindo-o como docente interculturalista, conforme Serrani (2005) propõe, mas para além do professor que leciona língua estrangeira, contemplando a todos. A formação continuada permite estabelecer um ambiente para problematizar as diferenças no âmbito da escola, com reflexão crítica na atmosfera do conhecimento para valorização das identidades que permeiam a comunidade. Com isso, abre-se o Diálogo Intercultural que, segundo Candau (2008), permite a apropriação dos saberes locais.

A formatação, tanto do material, quando da capacitação dos professores deve estar alicerçada aos pressupostos da BNCC²² (BRASIL, 2017; 2018), no que tange às Competências Gerais da Educação Básica, Etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), Áreas do conhecimento, Competências específicas de área, Componentes curriculares, Competências específicas de componente, Unidades temáticas, Objetos de conhecimento e Habilidades.

Trazemos um exemplo, a seguir, para esboçar como podemos incorporar a

Competências gerais	Áreas de conhecimento	Componentes curriculares	Competências específicas	Práticas de Linguagem
<p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> <p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>	Linguagens	Língua Portuguesa e Artes	<p>1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.</p> <p>2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.</p> <p>3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.</p> <p>4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.</p> <p>5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p>	<p>Língua Portuguesa: Oralidade Análise linguística/ Semiótica (Ortografização)</p> <p>Artes: Artes integradas</p>

Diversidade Cultural enquanto TCT nos Componentes curriculares de Língua Portuguesa e Artes. Ressaltamos, no entanto, que se trata de uma ilustração com o intuito de vislumbrar a possibilidade de se apropriar dos conhecimentos advindos das manifestações culturais, correlacionando-os às Unidades temáticas. Vejamos:

Quadro 6 – Sugestão de proposta para desenvolver a aprendizagem da Diversidade Cultural na escola (3º ao 5º ano)

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020).

Ressaltamos que a sugestão elaborada foi pensada como amostra. Necessita-se abrir campo para desenvolvê-la, na íntegra, com base nos pressupostos já apontados, para todos os anos da Educação Básica e em todos os componentes curriculares, abrangendo a temática da forma como se propõe a BNCC, de maneira inclusiva e transdisciplinar. Requer, com isso, um levantamento preciso dos detalhamentos de cada um (componente curricular), além da avaliação diagnóstica e permanente da apropriação do conhecimento. Há a necessidade de mobilizar a equipe pedagógica, com o professor de cada disciplina, pensando junto, quais elementos e de que forma podem ser trabalhados em sala de aula. Costa (1999, p. 16) alerta-nos que:

A escrita da história, a partir da percepção de toda uma rede de relações que compõem o mundo social, das experiências e situações singulares vividas, dá oportunidade de voz a mulheres, crianças, pessoas de classes sociais diferentes e etnias diversas, as denominadas “pessoas comuns”.

Inserimos às pessoas mencionadas por Costa (1999), o grupo da terceira idade, pelo fato de se caracterizarem enquanto constituintes da sociedade orleanense, com experiências de vida que se mesclam à história do município, a partir de suas formas de vida, suas identidades étnicas.

Intentamos mostrar que é possível valorizar a *Memória Identitária Local*, a partir das narrativas dos idosos, incorporando-a no âmbito da educação, sem perder de vista as determinações legais e, concomitantemente, dar subsídios a toda a comunidade escolar da viabilidade de uma proposta formativa, que fortaleça memória, identidade, lugar e história.

Persistimos na proposta de elaboração de um material didático ofertado às escolas também, porque não há uma estrutura igual ou similar que preencha a lacuna da apropriação de conhecimento referente à Diversidade Cultural de Orleans (SC). Temos escassos materiais consultivos acerca da história do município. As próprias fontes que utilizamos nesta pesquisa comprovam a afirmação, pois encontramos registros mais consistentes somente em Lottin e Dall’Alba. Contudo, ainda carecem, no nosso entendimento, de processos históricos voltados às manifestações culturais, sem desmerecer os esforços grandiosos empreendidos pelos dois autores. Todavia, a nossa reflexão conduz para um material cujo tratamento seja voltado ao âmbito da educação, com adequação a partir do preconizado pelas legislações e documentos desta área.

7 CONCLUSÕES

Muitas foram as motivações que nos estimularam a refletir nesta pesquisa acerca da importância de se trabalhar a temática da Diversidade Cultural no ambiente escolar, desde pessoais a acadêmicas. Afunilamos as justificativas com o propósito de analisar como a escola contribui no processo de ensino e aprendizagem, a partir dos estudos culturais e discursivos, para a valorização do Interculturalismo que constitui o município de Orleans (SC).

Para dar conta do propósito referendado, desdobramo-nos em percursos, os quais, acreditamos, pudessem nos dar subsídios ao objetivo da investigação.

Inicialmente, buscamos “Inventariar as políticas públicas que tratam da importância de valorizar as múltiplas manifestações culturais dos grupos étnicos, no Brasil, em Santa Catarina e Orleans.” Apresentamos documentos que comungam deste ideal a partir da própria Constituição Federal, com foco para o campo educacional (do nacional ao local) desde a LDB, perpassando os PCNs, a BNCC, PCSC e a Lei Municipal de Educação de Orleans (SC).

Pudemos constatar alinhamento com o preconizado pela Unesco no que tange à importância de valorizar e respeitar todas as manifestações culturais, com foco para o âmbito da educação, principalmente a partir da BNCC, que tornou obrigatória a aprendizagem do TCT Multiculturalismo (Diversidade Cultural), acentuando a necessidade de se conhecer todos os povos que compõem o Brasil, como mecanismo de fortalecimento de suas identidades, além de acentuar que os diferentes elementos culturais de cada um foram e são responsáveis pelo desenvolvimento do País.

Com o intento de “Caracterizar os aspectos culturais que identificam as diferentes etnias que constituem o Brasil, Santa Catarina e o município de Orleans (SC)”, fizemos um percurso histórico, com recorte, a partir do século XVI, com os nativos indígenas, adentrando aos séculos XVIII e XIX, nos movimentos migratórios dos afrodescendentes e europeus. Isso possibilitou-nos perceber que todos os povos que contribuíram com o mosaico cultural do País, assim como do Município, incorporaram elementos da identidade de cada um. Um processo que gerou tensão, silenciamento, mas também criou vínculos e aprendizados. A criação e desenvolvimento do próprio município de Orleans (SC) ocorreram, principalmente, com a vinda dos imigrantes europeus. Averiguamos que a colonização da maioria das comunidades locais foi feita por estes povos, que implantaram escola, igreja e comércio, dentre outros elementos sociais. Destacamos que a língua materna esteve presente em todo

este percurso, com total incidência antes da década de 1930, quando ocorreu a implantação da política nacionalista, incidindo a proibição total da identidade dita ‘estrangeira’. Ainda assim, mesmo diante do silenciamento imposto, percebemos pelas narrativas dos sujeitos entrevistados que a tentativa de apagamento de suas manifestações culturais não ocorreu em sua plenitude.

Especificamente no campo educacional, direcionamos o olhar a fim de “Identificar como as escolas municipais tratam questões de ensino e aprendizagem dos aspectos do Interculturalismo de Orleans (SC).” Constatamos, pelos resultados obtidos com a pesquisa aplicada com as diretoras de 9 escolas, que há preocupação em inserir a temática da Diversidade Cultural no currículo escolar. Contudo, ainda é um processo incipiente, sem respaldo teórico-metodológico, principalmente no que tange ao entorno do alunado, no que diz respeito às manifestações identitárias locais. O material didático de referência adotado pela educação pública municipal não insere a história do próprio município, apesar de a BNCC definir como temática obrigatória. Apesar disso, há um esforço da equipe pedagógica em trabalhar este conteúdo nas disciplinas. No entanto, não se tem um documento norteador padrão.

Como sugestão para aprimorar a realidade percebida nas escolas, procuramos “Apontar como as memórias de grupos étnicos podem contribuir para a valorização das manifestações culturais locais de Orleans (SC), na propositura da *Memória Identitária Local*. Trouxemos exemplares de entrevistas com pessoas da terceira idade, com o intuito de, por meio de suas narrativas, evidenciar a riqueza e fonte de informação e conhecimentos são capazes de ser gerados, além de se propiciar a troca de experiências de vida, com promoção ao respeito e valorização do outro, do seu diverso, da sua identidade.

Salientamos, por fim, que tal proposta ainda requer amadurecimento para se tornar um mote que contribua para a educação local. Necessita-se do apoio e parceria, tanto das pessoas da terceira idade, quanto da comunidade escolar, principalmente da equipe pedagógica responsável pela organização do currículo escolar.

Ainda, por conta da realidade vivenciada neste ano atípico, em decorrência da pandemia causada pela Covid-19, a pesquisa precisou ser repensada em duas situações. A primeira diz respeito à aplicação do questionário somente às diretoras, o que limitou a visão global da realidade escolar. A segunda, refere-se ao uso de dados coletados na pesquisa do mestrado, gerando indagações acerca da não inserção de outros grupos étnicos.

Por isso, como sugestão para futuros estudos decorrentes deste, propomo-nos ampliar a população/amostra para inserir a perspectiva do processo de ensino e aprendizagem

do Interculturalismo na visão de professores e alunos, por acreditarmos que são protagonistas neste âmbito e podem contribuir com discussões ainda mais apropriadas no que tange ao cotidiano escolar.

Ademais, fortalecer as vozes dos sujeitos da terceira idade, com outros grupos étnicos, evidenciando suas experiências, suas histórias e manifestações identitárias. Para além deles, há que se pensar, também, em outros grupos. Mesmo não sendo o foco deste estudo, contudo, inferimos que cada cidadão pode e deve colaborar para o respeito e conhecimento da cultura local de Orleans (SC).

Por fim, como contribuição no que tange ao referencial teórico, sugerimos os estudos e pesquisas de Serrani e Siebert (2020), que apresentam a proposta da Multirrede-Discursiva, a qual abrange características que coadunam à nossa propositura, que é capacitar o professorado para entender e estudar a realidade vivenciada pelos alunos no contexto escolar, por meio da materialidade discursiva, visando à compreensão da língua, tanto materna quanto estrangeira.

REFERÊNCIAS

ALVES, Andréa Andrade. **Educação em língua materna de quem? O descendente europeu em Orleans (SC) no contexto da política nacionalista de Vargas (1930)**. 2015. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc. Criciúma (SC), 2015.

ALVES, Andréa Andrade; SÁ, Jussara Bittencourt de. Diáspora em Evidência: o Estabelecimento do Imigrante Europeu em um Município Localizado ao Sul do Estado de Santa Catarina entre os Séculos XIX e XX: a Língua Enquanto Fator de Identidade Cultural Nesse Processo. *In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES*, 8, 2016, Tubarão, SC. **Anais...** Tubarão, Ed. da Unisul, 2016. p. 1-10. Disponível em: http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/simfop/artigos_v%20sfp/Adriana_Destro.pdf. Acesso em: 23 ago. 2020.

BACK, Ângela Cristina Di Palma. **O uso variável do quantificador universal no sintagma nominal na língua falada de Florianópolis**. 2000. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/79301>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. (Trad. de Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6. ed. (Trad. de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira). São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 2. ed. (Trad. de Michel Lauch e Yara Frateschi Vieira). São Paulo: Hucitec, 1981.

BARTH, Fredrik. Etnicidade e o Conceito de Cultura. (Trad. de Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto). **Antropolítica: Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política**, n. 1, p. 2, 1995.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Modernidade Líquida**. (Trad. de Plínio Dentzien). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BELLOLI, Mário; QUADROS, Joice; GUIDI, Ayser. História do Carvão de Santa Catarina. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, 2002. Disponível em: http://www.satc.edu.br/siecsc/pdf/livro_carvao/a_historia_do_carvao_de_santa_catarina.pdf. Acesso em: 13 jul. 2014.

BOLOGNINI, Carmen Zink; PAYER, Maria Onice. Línguas de Imigrantes. **Cienc. Cult.** v. 57, n. 2. São Paulo, apr./june, 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200020. Acesso em: 12 mar. 2020.

_____. **Cafundó: a África no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a20v57n2.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2017.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos.** São Paulo: USP, 1987.

_____. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos.** São Paulo: USP, 1979.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar.** Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>. Acesso em: 10 maio 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 12 fev. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Temas Transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei N° 9394/1996.** Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRESSAN JÚNIOR, Mário Abel. **A memória afetiva e os telespectadores: estudo de caso do Canal Viva.** 2017. 179 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Porto Alegre (RS). 2017. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7407>. Acesso em: 24 ago. 2020.

BUENO, Alexandre Marcelo. Língua, imigração e identidade nacional: análise de um discurso a respeito da imigração no Brasil da Era Vargas. **Estudos Semióticos.** v. 9, n. 2, p. 35-43, dez. 2013. Disponível em: <http://revistas.usp.br/esse/article/viewFile/69531/72113>. Acesso em: 10 dez. 2016.

CAMPOS, Cynthia Machado. **A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil.** 1998. 348 f. Tese. (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000135324>. Acesso em: 10 jan. 2017.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da Modernidade.** 2. ed. (Trad. de Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa). São Paulo: Edusp, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 jul. 2020.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____. A diferença está no chão da escola. *In*: Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, 4. e Colóquio sobre Questões Curriculares, 8., 2008. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2007.

_____. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. (Org.). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

_____. Sociedade, educação e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; LEITE, Miriam Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, p. 731-758, set/dez. 2007.

COSTA, Marli de Oliveira. "**Artes De Viver**": Recriando e Reinventando Espaços -Memórias das Famílias da Vila Operária Mineira Próspera Criciúma (1945/1961). 1999. 206 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC), 1999. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30361949.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2020.

DALL'ALBA, João Leonir. **Colonos e mineiros no Grande Orleans**. Reimp. Florianópolis: Edição do Autor, 2003.

_____. **Colonos e mineiros no Grande Orleans**. Florianópolis: Edição do Autor, 1996.

DUARTE, Rosani Hobold. **Museu e Educação**: experiências pedagógicas no Museu ao Ar Livre Princesa Isabel – Malpi (Orleans, SC). 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc. Criciúma (SC), 2015.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 11. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

_____. **História do Brasil**. História do Brasil cobre um período de mais de 500 anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias. São Paulo: EDUSP, 1996. Disponível em: [http://www.caccto.com.br/material/d00044/Material_6_E-MED_2A_195641 .pdf](http://www.caccto.com.br/material/d00044/Material_6_E-MED_2A_195641.pdf). Acesso em: 10 mar. 2017.

FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade na BNCC. Relações de poder e

interesses ocultos. *In: Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 abri. 2020.

FREYRE, Gilberto. Aspectos da influência africana no Brasil. **Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal**. n. 7, p. 369-384, 2005. Polônia. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243320976021>. Acesso em: 22 mai. 2019.

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral: procedimentos e possibilidades**. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Andrea/Downloads/6936360-Historia-Oral-Procedimentos-e-Possibilidades-Sonia-Maria-de-Freitas.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

_____. **História Oral: procedimentos e possibilidades**. São Paulo: EDUSP, 1998.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. *In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS*, 1., **Anais...** Brasília: MEC, 1994.

_____. **Diversidade Cultural e Educação Para Todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GEERTZ, Clifford. O Crescimento da Cultura e a Evolução da Mente. *In: A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro, LTC, 1989.

GHEDINI, Alan Carlos. **Santa Catarina: da pré-história aos dias atuais**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/14979666-Prof-alan-carlos-ghedini-santa-catarina-da-pre-historia-aos-dias-atuais.html>. Acesso em: 22 maio 2020.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. (Trad. Raul Fiker). São Paulo: Unesp, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GROSS, Daniele Gonçalves Lisbôa *et al.* Reflexões acerca da Etnicidade e Diversidade Cultural na BNCC e no PNE. **Revista Humanidades e Educação**, v. 6, n. 18, p. 244-258, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1656>. Acesso em: 13 maio 2020.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. (Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro). Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

_____. **Representation: cultural representations and signifying practices.** Londres: Sage/The Open University, 1998.

_____. A centralidade da cultura. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 2, n. 22, jul./dez. 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HOBBSAWM, Eric J. **A Era das Revoluções.** Londres: The McGraw-Hill Companies, 1996.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Orleans (SC) – Tabela 3107 – População residente, por situação do domicílio, sexo e grupos de idade – Sinopse. 2010.** Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=3107&z=cd&o=5&i=P>. Acesso em: 4 jan. 2017.

_____. **Contagem da População.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9065-contagem-da-populacao.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 3 jun. 2020.

_____. **Panorama.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/orleans/panorama>. Acesso em: 05 jun. 2020.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas (SP): Unicamp, 1990.

LÉVI-STRAUSS, C. Raça e História. In: LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia Estrutural II.** Rio de Janeiro: **Tempo Brasileiro**, 1952. p 328-366. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2844023/mod_resource/content/1/L%C3%89VI-STRAUSS%2C%20Claude_Ra%C3%A7a%20e%20hist%C3%B3ria.pdf. Acesso em: 05 abr. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Organização e Gestão da Escola:** teoria e prática. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. **Organização e Gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOTTIN, Jucely. **Orleans 2000:** história e desenvolvimento. Florianópolis: Elbert, 1998.

_____. **Os letos orleanenses.** Florianópolis: Elbert, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MATELLART, A. **Diversidade cultural e mundialização.** São Paulo: Parábola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MORAES, Heloisa Junklaus Preiss Moraes; JORGE, Leidiane Coelho. O Mito Xokleng e o Imaginário do Medo como Memória e Linguagem dos Descendentes de Colonizadores do Alto Vale Do Itajaí – SC. **Boitató**. Londrina (PR), v. 11, n. 22. p. 118-131, jul./dez./ 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31281/21963>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MOREIRA, Antônio F. B; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2006.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas (SP): Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas (SP): Pontes, 2001.

_____. **As formas do silêncio. No movimento dos sentidos**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

POSITIVO. **Aprende Brasil – Sistema de Ensino Aprende Brasil**. Disponível em: http://www3.editorapositivo.com.br/ideb/aprende_brasil.html. Acesso em: 07 jun. 2020.

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

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de Investigação Científica**. Tubarão (SC): Unisul, 2002.

ROSSI, Alexandre José. **As políticas de diversidade na educação: uma análise dos documentos finais das CONAeS, DCNs e PNE**. 2016.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular: formação integral na Educação Básica –2014**. Florianópolis: Dioesc, 2014. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/1620-curriculo-base-ed-infantil-e-ens-fundamental-de-sc/file>. Acesso em: 13 ago. 2020.

SAYAD, Abdelmalek. **Histoire et recherche identitaire**. Paris: Bouchène, 2002.

_____. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998.

SERRANI, Silvana. (Org.). **Cultura e literatura no ensino de língua-discurso: a proposta multirrede-discursiva na formação docente e no ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeira**. Campinas (SP): Pontes, 2020.

_____. **Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SEYFERTH, Giralda. Memória coletiva, identidade e colonização: representações da diferença cultural no Sul do Brasil. **MÉTIS: história & cultura**, v. 11, n. 22, p. 13-39, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/1574>. Acesso em: 13 maio 2020.

_____. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 53, mar/maio 2002, p. 117-149. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/53/12-giralda.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2017.

_____. A identidade dos imigrantes e o *melting pot* nacional. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 6, n. 14, p. 143-176, nov. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v6n14/v6n14a07>. Acesso em: 8 dez. 2019.

_____. A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica. In: MAUCH, Cláudia; VASCONCELOS, Naira. (Orgs.). **Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade e história**. Canoas: Ulbra, 1994.

_____. Imigração e colonização alemã no Brasil: uma revisão da bibliografia. In: **Boletim informativo e bibliográfico de ciências sociais**. Rio de Janeiro, n. 25, p. 3-55, 1988.

SIEBERT, Silvânia. **Crônicas em antologias, suas adaptações audiovisuais e os sentidos: o gênero na formação intercultural discursiva em comunicação social**. 2012. 192 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas, SP. 2012. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269659/1/Siebert_Silvania_D.pdf. Acesso em: 24 ago. 2020.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **O currículo como fetiche – a política e a poética do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis (RJ), Vozes, 2000.

SULINFOCO. **Sistema Positivo de Ensino é apresentado durante abertura da Semana Pedagógica de Orleans**. Disponível em: <https://www.sulinfoco.com.br/sistema-positivo-de-ensino-e-apresentado-durante-abertura-da-semana-pedagogica-de-orleans/>. Acesso em: 07 jun. 2020.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

UNESCO. **Anteprojeto da Convenção sobre a Proteção da Diversidade de Conteúdos Culturais e Expressões Artísticas**. CLT/CPD/2004/CONF.201/2, Paris, julho de 2004.

_____. **Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural**. Paris, 02 nov. 2001.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. (Trad. de J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afecheão). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. Trad. J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZAMBERLAM, Jurandir. **O processo migratório no Brasil e os desafios da mobilidade humana na globalização**. Porto Alegre: Pallotti, 2004. Disponível em: <http://www.net11.com.br/radorosario/R%E1dio%20Migrantes/Publicacoes/O%20Processo%20migrat%F3rio%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

A senhora está sendo convidada a participar de uma pesquisa, em caráter voluntário, acerca de como a escola contribui no processo de ensino e aprendizagem para a valorização do multiculturalismo que constitui o município de Orleans (SC).

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder perguntas feitas pela pesquisadora mediante questionário. Para tanto, solicitamos sua autorização para o uso dos dados aferidos por meio do instrumento, em anexo, com o intuito de produzirmos trabalhos técnicos e científicos, ressaltando que sua privacidade será preservada pela não identificação de seu nome e da escola, os quais serão substituídos, no trabalho, pelas nomenclaturas: “Escola A”, “Escola B”, “Entrevistada 1”, “Entrevistada 2”, e assim, sucessivamente.

A senhora receberá uma via deste termo, em que consta o telefone da pesquisadora, para localizá-la, caso tenha necessidade.

Agradecemos à sua participação.

Pesquisadora: Andréa Andrade Alves Debiasi – Fone: (48) 99625-6303

Professora Orientadora: Dra. Silvânia Siebert

Orleans (SC), 07 de maio de 2020

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**Termo de Consentimento**

Considerando os dados contidos na Folha 1, confirmo ter sido informada, por escrito, via e-mail, dos objetivos desta pesquisa científica. Desta forma, Eu, _____,

aceito voluntariamente participar desta investigação e declaro que entendi os propósitos e benefícios de minha participação. Declaro que fui informada sobre todos os procedimentos da pesquisa e que dados pessoais a meu respeito serão sigilosos, bem como o nome da escola.

Nome por extenso: _____

Assinatura: _____

Local: _____ Data: ____ / ____ / ____

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da participante

**APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE PESQUISA PARA DIRETORAS DAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE ORLEANS (SC)**

Agradecemos e confirmamos que sua participação é de considerável relevância para o desenvolvimento desta investigação, além de reiterar o nosso compromisso em dar a devolutiva das conclusões advindas, da análise dos resultados obtidos, para a comunidade escolar.

1. Nome da escola:
2. Anos ofertados:
3. Número total de alunos:
4. Número total de professores:
5. A escola possui Projeto Político Pedagógico – PPP ou Projeto Pedagógico – PP? () Sim () Não Se sim, qual a data da última atualização?
6. Ele está de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC? () Sim () Não
7. Ele contempla questões voltadas à valorização do multiculturalismo presente em Orleans (SC)? () Sim () Não Se sim, descreva brevemente como ocorre:
8. Qual material didático a escola adota e qual é o ano de publicação?
9. Este material aborda questões voltadas à cultura local (de Orleans, SC)? () Sim () Não Se sim, descreva brevemente como se dá:
10. Os Planos de Ensino ou Planos de Aula contemplam como objeto de aprendizagem as questões exigidas pela BNCC quanto à valorização e disseminação do multiculturalismo regional, neste caso, de Orleans (SC): () Sim () Não Se sim, descreva brevemente como ocorre e qual(is) disciplina(s) estão envolvidas:
11. A Escola já desenvolveu ou há projetos/atividades que contribuam na aprendizagem da valorização e disseminação do multiculturalismo de Orleans (SC), por meio das narrativas de pessoas, descendentes das etnias que compõem o município? () Sim () Não Se sim, descreva brevemente como ocorreu ou ocorre:
12. Em especial, há da terceira idade? () Sim () Não Se sim, descreva brevemente como ocorreu ou ocorre:

13. Qual a predominância de etnias/descendentes presentes na escola?

14. Há manifestações de aspectos culturais destas etnias?

Sim Não

Se sim, descreva brevemente quais são:

Obrigada pela participação!

APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE PESQUISA PARA PESSOAS DA TERCEIRA IDADE

ETAPA 01 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome:
2. Gênero: () M () F
3. Idade:
4. Descendência: () Afrodescendente () Alemã () Indígena () Italiana () Leta () Polonesa
5. Residência na infância:
6. Residência atual:

ETAPA 02 ROTEIRO DE ENTREVISTA

O presente Roteiro de Entrevista pretende coletar dados para averiguar qual desenho identitário se enseja a partir das contribuições do grupo da terceira idade, observando o sentimento de pertencimento por meio das manifestações culturais das diferentes etnias que compõem o referido município. Para tanto, sistematizamos o Roteiro com base em quatro partes.

PARTE 01 A COMUNICAÇÃO FAMILIAR

1. O (a) senhor (a) pode relatar como era sua infância, a sua vida na comunidade, brincadeiras, enfim o convívio com outras pessoas e cotidiano?
2. A família se comunicava em que língua? E com os amigos, como era a comunicação (língua)? E na escola, em que língua vocês conversavam?

PARTE 02 MEMÓRIA: HISTÓRIAS DOS ANTEPASSADOS

3. O (a) senhor (a) recorda de alguma história contada pelos familiares sobre a vida no país de origem?

PARTE 03 A IDENTIDADE CULTURAL

4. O que permaneceu da cultura e dos costumes de origem na sua família? (língua, alimentação, religião, dentre outros).
5. A família atualmente preserva alguma tradição cultural dos imigrantes?

PARTE 04 CONTRIBUIÇÕES PARA A PRESERVAÇÃO E DISSEMINAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

6. O que foi incorporado da sua etnia na cultura orleanense?
7. O (a) senhor (a) acredita ser importante preservar atualmente a identidade cultural dos povos que colonizaram o município?
8. Acreditando ser importante preservar atualmente a identidade cultural dos povos que colonizaram o município, de que forma o (a) senhor (a) pensa que isto seria possível?