



Vértices (Campos dos Goitacazes)

ISSN: 1415-2843

ISSN: 1809-2667

essentia@iff.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Fluminense

Brasil

O Arco-da-Velha na Escola: no reconhecimento público das diversidades culturais em escola inclusa

Resende, José Manuel; Carvalho, Guilherme Paiva de; Soares, Aline Raiany Fernandes

O Arco-da-Velha na Escola: no reconhecimento público das diversidades culturais em escola inclusa

Vértices (Campos dos Goitacazes), vol. 23, núm. 3, 2021

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=625768377005>

DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n32021p652-670>

Este documento é protegido por Copyright © 2021 pelos Autores.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

DOSSIÊ TEMÁTICO: "QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL"

O Arco-da-Velha na Escola: no reconhecimento público das diversidades culturais em escola inclusa

The Rainbow in the School: in the public recognition of the cultural diversities in inclusive school

El Arcoíris de la Escuela: en el reconocimiento público de la diversidad cultural en la escuela inclusiva

José Manuel Resende ¹

Universidade de Évora, Portugal

josemenator@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7233-2237>

DOI: [https://](https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n32021p652-670)

doi.org/10.19180/1809-2667.v23n32021p652-670


Redalyc: [https://www.redalyc.org/articulo.oa?](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=625768377005)

id=625768377005

Guilherme Paiva de Carvalho ²

UERN, Brasil

guimepaivacarvalho@gmail.com

 <https://orcid.org/000-0002-1165-5761>

Aline Raiany Fernandes Soares ³

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil

alineraiany722@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0502-2001>

Recepción: 02 Febrero 2021

Aprobación: 05 Julio 2021

RESUMO:

Profissionais de duas escolas, uma portuguesa e outra brasileira, foram postos à prova da inclusão escolar a propósito das suas considerações sobre a maneira como se expressam índices culturais múltiplos nas suas escolas. Como é que essas manifestações culturais coabitam no decurso da escolarização levada a cabo na escola? Que indícios apresentam quando confrontados/as com públicos diversos matriculados na sua escola? Como examinam as convivências entre uns e outros nas atividades proporcionadas pela escola? Como incluem nas aprendizagens os lados tangíveis das expressões culturais no plural? Dando conta dos questionamentos levantados por estes/as profissionais, o artigo mostra como os conceitos de multiculturalismo, interculturalidade e diversidade cultural são ressignificados nas linhas mestres das políticas e ações públicas no Brasil e em Portugal. E a partir desta exploração analítica observar como estas linhas são interpretadas nestas escolas pelos/as profissionais. Para finalmente alargar o questionamento destes conceitos às controvérsias levantadas por cientistas da área da educação que as suscitam a propósito dos intentos públicos manifestados por múltiplas equipas que têm governado a educação nestes países.

PALAVRAS-CHAVE: Multiculturalidade, Interculturalidade, Diversidade cultural, Políticas públicas, Práticas educativas.

ABSTRACT:

Professionals of two schools, one in Portugal and the other in Brazil, were investigated regarding school inclusion and their considerations on multiple cultural indexes in their institutions. How do these cultural manifestations coexist in the schooling

NOTAS DE AUTOR

- 1 Doutor em Sociologia pela Universidade Nova de Lisboa (2001). Professor Catedrático no Departamento de Sociologia da Universidade de Évora - Portugal. E-mail: josemenator@gmail.com.
- 2 Pós-Doutor em Ciências Sociais pela Universidade de Évora (UÉvora). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/UFERSA/IFRN) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH/UERN) – Mossoró/RN – Brasil. E-mail: guimepaivacarvalho@gmail.com.
- 3 Técnica Administrativa em Educação na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Mestre em Ensino (UERN/UFERSA/IFRN) – Mossoró/RN – Brasil. E-mail: alineraiany722@gmail.com.

process? How are they manifested when confronted by the diverse public enrolled in their school, and how do they analyze this coexistence in school activities? How do they include the tangible sides of the plural cultural expressions in their in the learning? Based on the issues raised by those professionals, the article shows how concepts of multiculturalism, interculturality, and cultural diversity are reframed in the main policies and public actions both in Brazil and Portugal. From this analytical perspective, it proposes the observation of these policies and actions are interpreted by the two groups. The study expands the discussion those concepts to controversies raised by scientists in the education field regarding public intentions manifested by those that have ruled education in these two countries.

KEYWORDS: Multiculturalism, Interculturality, Cultural diversity, Public policies, Educative practices.

RESUMEN:

Profesionales de dos escuelas, una portuguesa y otra brasileña, fueron puestos a prueba de la inclusión escolar en relación con sus consideraciones sobre la forma en que se expresan múltiples índices culturales en sus escuelas. ¿Cómo estas manifestaciones culturales cohabitan en el curso de la escolarización realizada en la escuela? ¿Qué evidencia presentan cuando enfrentados/as con públicos diversos matriculados en tu escuela? ¿Cómo examinan las convivencias entre algunos y otros en las actividades proporcionadas por la escuela? ¿Cómo incluyen en los aprendizajes los lados tangibles de las expresiones culturales en el plural? Mirando los cuestionamientos planteados por estos/as profesionales, el artículo muestra cómo los conceptos de multiculturalismo, interculturalidad y diversidad cultural son replanteados en las líneas maestras de políticas y acciones públicas en Brasil y Portugal. A partir de esta exploración analítica, el estudio propone observar cómo estas líneas son interpretadas en estas escuelas por los/las profesionales. Para finalmente extender el cuestionamiento de estos conceptos a las controversias levantadas por científicos de la educación que las suscitan a propósito de las intenciones públicas manifestadas por múltiples equipos que han gobernado la educación en estos dos países.

PALABRAS CLAVE: Multiculturalismo, Interculturalidad, Diversidad cultural, Políticas públicas, Prácticas educativas.

1 FAZER-SE DIFERENTE EM ESCOLAS SOB O SIGNO DA INCLUSÃO: PONTOS DE PARTIDA

Tratar da diversidade escolar impõe à partida problemas de índole conceptual (RESENDE; VIEIRA, 2002). De que estamos a falar quando a diversidade aparece como objeto sociológico? Na verdade, versar sobre a qualidade daquilo que é diverso num dado contexto, tanto toca aquilo que é diferente, quanto toca aquilo que é desigual. Ora, em termos sociológicos aquilo que é desigual não se encaixa em igual medida naquilo que é diferente.

Em outros termos, naquilo que a diferença qualifica o diferente na maneira de o medir, incluindo a aferição das suas consequências numa determinada temporalidade e num dado contexto, tal medição pode não ser possível justapor-se no mesmo padrão de medida naquilo que a desigualdade qualifica o desigual, tendo em atenção os mesmos contornos mencionados à avaliação que se faz sobre o diferente. Se atender a estas cautelas de não se misturar aquilo que é diferente daquilo que é desigual, as mesmas atenções são reforçadas se associarmos o ser diferente ou desigual à pessoa, ou ao ator que corporiza essa diferença ou essa desigualdade.

Neste sentido, ao alertar para não se confundir o diferente do desigual, previne-se igualmente que se desloque o olhar da pessoa diferente ou desigual, para as ações produzidas por quem é denotado como diferente ou como desigual. Isto é, num dado momento, mas também na sua sucessão ao longo de itinerários com tempos variáveis, a percepção de alguém encarado como diferente ou como desigual é efeito das atribuições assacadas por um outro, ou outros, com quem mantém relações em que a reciprocidade pode apresentar-se em uma geometria variável. Alguém se mostra diferente ou desigual a outra pessoa porque à luz dos olhares expressivos desse outro com o qual se encontra, este confere-lhe indicações significativas pela sua corporalidade, que esse outro com quem este lida frequentemente age de uma determinada maneira face a um acontecimento ou a um problema (RESENDE, 2005, 2018, 2019).

Puxados os termos do diferente e do desigual tal como atrás esboçadamente são mencionados, a reflexão que aqui se ensaia eleva a diversidade para a qualificação do fazer diferente em contexto escolar, em uma tentativa de a pensarmos, quer naquilo que toca a experiência escolar brasileira, quer naquilo que diz respeito à experiência escolar portuguesa. Singulariza-se a relação entre a referência ao diferente na sua acepção atuante

a uma determinada experiência particular porque a análise recai em dois contextos escolares particulares que mais adiante são definidos com mais precisão. Na verdade, não é possível uma maior generalização.

A esta incisura acontece outra. A diversidade sob o óculo do diferente é acompanhada por um dissecador que reduz a diferença para o ângulo das disparidades culturais que se expressam nas experiências escolares (CAETANO; MENDES, 2014; SEABRA *et al.*, 2018). Não obstante a porosidade como a questão cultural é concernida pelos/as docentes inquiridos/as, a marca temporal merece ser destacada relativamente à visibilidade que a diversidade é assumida como problema escolar. A desocultação da diversidade cultural como problema que acompanha a escolarização parece ser questão que se apresenta extensivamente com a qualidade de novidade quando esta confronta os/as docentes através de suas práticas pedagógicas e educativas ao longo da escolarização (RESENDE; VIEIRA, 2002; RESENDE, 2010).

Tanto no caso brasileiro como no caso português as expressões da diversidade cultural nas escolas são concebidas na sua qualidade noviciária pelos/as profissionais da educação (CANDAU, 2008; ALMEIDA, 2006; PEREIRA; ARAÚJO, 2017). Assim assegurada parece estranho uma vez que a composição social das populações brasileiras e portuguesas contém em si a diversidade cultural, quer se assinale o seu lado regional, quer se anote o seu lado étnico. A história que perpassa os dois estados-nação localizados entre trópicos com um oceano a separá-los dá nota abundante da tangibilidade da diversidade cultural exposta sob este brasão, não obstante a singeleza da linhagem como a diversidade cultural é aqui exibida.

No entanto, se arrogarmos à escolarização a natureza decursiva que esta pressupõe avocar, e desse modo, a pensarmos nas suas vertentes históricas, então talvez fique mais fácil compreender a qualidade noviciária da diversidade cultural encarada pelos/as profissionais de ensino como um problema relativamente novo. A novidade não decorre da presença do outro generalizado na escola, como sujeito ou como ser com uma dada corporalidade. Esse outro até pode ter lá estado há muito tempo atrás.

O que acontecia habitualmente é que tais seres não anuíam com a mesma facilidade e naturalidade às aprendizagens, tanto nas suas componentes educacionais, quanto nas suas componentes instrutivas. O confronto da sua presença não era incomodativo a ponto de desorientar em absoluto as práticas docentes, ou porque rapidamente se ausentavam e reprovavam por faltas, ou porque não sendo sucessivamente aprovados acabavam por desistir precocemente das aprendizagens escolares.

Ou ainda em casos singulares, naquilo que pode ser entendido como casos “excêntricos”, uma ou outra, um ou outro, lá se mostravam com alguma notoriedade nos resultados das suas aprendizagens. Mas sendo casos pouco ou nada expressivos do ponto de vista estatístico, a sua cor da pele, ou algum elemento que indiciasse a sua localização em coletivos culturalmente distintos, em nada afetava o bom decurso das aulas (MUNANGA, 2013). Em outros termos, as suas presenças não geravam problemas uma vez que as experiências escolares *in situ* não acareavam os docentes, levando-os, por exemplo, a questionarem os propósitos das suas práticas profissionais.

Na sua generalidade a maioria destes seres talvez nem fossem identificados cabalmente na sua diferença cultural. Mais facilmente eram conotados como seres de somenos, isto é, pouco ou nada vocacionados a aprender tal como acontecia com outros meninos e meninas que mostravam interesse pelas aprendizagens. À época, a diversidade cultural trazida pelo aprendiz para as experiências escolares era amortecida pelo lado da desigualdade que era a questão primordial para o ofício do professor.

A generalidade dos docentes praticava a docência com a mira das aprendizagens sem se interrogarem sobre os efeitos diferenciais da aquisição dos saberes transmitidos por aqueles/as que se apresentavam como diferentes, incluindo, nestas diferenças quem era portador de uma doença limitadora. Ainda não se tinha afirmado o princípio da atenção pedagógica a partir da regra que ao centro estava a figura do/a aluno/a na sua singularidade (CARVALHO; SILVA, 2020; MOREIRA; CANDAU, 2008; RESENDE, 2003).

Mesmo se as práticas pedagógicas devessem atender os interesses manifestados por alunos e alunas, por iniciativa própria ou em resposta dada ao questionamento do/a docente, o proveito não se deslocava para um

dado ser em particular, mas para o corpo da classe. A inclusão da singularidade no todo da classe ainda não tinha sido objeto de doutrina pelas outras ciências que coadjuvavam a pedagogia.

O compromisso como expressão do envolvimento dos/as professores/as nas aprendizagens dos seus alunos e alunas era menos estendido, e sobretudo, não exigia dos/as docentes questionamentos frequentes sobre os efeitos das suas práticas nas experiências escolares. As famílias dos/as alunos/as pouco ou nada participavam nas atividades escolares, e quando eram chamadas às escolas era para resolver problemas de indisciplina ou de violência. O mesmo acontecia com outros atores individuais e coletivos que residiam ou trabalhavam no concelho onde a escola se localizava.

Agora o panorama é distinto, uma vez que no dealbar do novo milénio as políticas públicas têm acentuado cada vez que todos contam na escola. Ao trazer a inclusão para dentro das escolas, as ações públicas insistem com mais veemência que não se pode abandonar ninguém no decurso de uma escolarização que se torna cada vez mais longa. Todos contam, e cada um no todo tem uma centralidade própria. E o docente tem de manifestar atenção e cuidado por quem fique para trás nas aprendizagens. Tem de o apoiar com planos de recuperação se for caso disso. Reprovar ou reter deixam de ser verbalizações recorrentes nas experiências profissionais dos docentes. Só em última instância tal ocorrência pode acontecer e mesmo assim tal ato tem de ser devidamente justificado (RESENDE, 2016a; RESENDE; GOUVEIA; BEIRANTE, 2020).

Além disso, a lonjura da escolarização, medida em número de anos, requer agora dos/as docentes uma atenção acrescida a todas e a todos que se matriculam na escola em cada um dos doze anos da escolarização obrigatória. Daí que a presença daqueles que são identificados com a matriz da diferença, seja qual a composição assumida por essa marca, o alheamento dos/as professores/as em fazer face às dificuldades apresentadas pelos/as alunos/as qualificados/as na sua diferença já não é satisfatório mesmo quando estes/as manifestam o seu sofrimento em silêncio. O arco-da-velha da diversidade cultural na escola não é coisa de somenos, uma vez que a crescente heterogeneidade de públicos, que os movimentos migratórios ainda acentuam mais, tem estado a trazer para as experiências escolares outros problemas que vão requerer dos/as docentes envolvimento para dar resposta a controvérsias com selagem educacional e instrutiva (SEABRA, 2017; CARVALHO; SILVA, 2015).

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DAS INVESTIGAÇÕES

O estudo sobre o arco-da-velha da diversidade cultural na escola se baseia em duas pesquisas de campo realizadas no Brasil ¹ e em Portugal ². Como metodologia foi adotada uma abordagem qualitativa com o uso de entrevista semiestruturada nas duas investigações. A abordagem qualitativa é apropriada para pesquisas que tratam de aspectos subjetivos. Em estudos qualitativos destacam-se “significados subjetivos que” as pessoas “atribuem a suas atividades [...]” (FLICK, 2004, p. 34). Assim, as investigações buscaram os significados atribuídos à diversidade cultural, considerando o tema das diferenças a partir de experiências de profissionais da educação.

A pesquisa no Brasil foi realizada em duas escolas da rede pública de educação do município de Caraúbas/RN, região do Oeste potiguar, no período de fevereiro a junho de 2019. Contamos com a contribuição de 9 (nove) professoras. As entrevistas ocorreram com um grupo de professoras bastante diverso tanto no que diz respeito à faixa etária como ao tempo de serviço na docência, bem como com experiências anteriores ao atual vínculo e instituição de trabalho.

Assim, o processo de análise das vozes desses sujeitos foi feito por meio da definição de categorias, estas definidas por meio do diálogo estabelecido com os sujeitos, buscando atender os objetivos propostos para a pesquisa: conhecer a compreensão dos/as docentes sobre diversidade cultural. Assim, as falas dos sujeitos colaboradores serão identificadas da seguinte maneira E1 para a 1ª entrevistada, E2 para a segunda e sucessivamente até a E9.

A pesquisa em Portugal ocorreu em março de 2020. Foram entrevistados/as 9 (nove) profissionais, incluindo professores, professoras, a pessoa que dirige a escola, a assistente social e a psicóloga da instituição, além do mediador cultural e de um representante da comunidade cigana que trabalham na portaria de uma das escolas do Agrupamento. Para fazer referência aos sujeitos dessa pesquisa utilizaram-se as seguintes siglas: profissional da educação (E); mediador cultural (MC); representante cigano (RC). Foram utilizadas as letras “M” e “F” para diferenciar homens e mulheres.

Na pesquisa de campo em Portugal foram realizadas entrevistas com profissionais do Agrupamento de Escolas de Elvas nº1, localizada no distrito de Portalegre, região do Alentejo. A escola integra o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Elvas é uma pequena cidade próxima da fronteira com a Espanha, a 15 km de Badajoz. A escola atende 703 discentes, sendo 97,12% de nacionalidade portuguesa e 2,88% de imigrantes. Com relação ao corpo discente, a escola possui 10,5% de estudantes da etnia cigana. No tocante à estrutura física, a escola possui salas específicas para as disciplinas de matemática, informática, música e ciências, biblioteca, refeitório, casas de banho, espaço externo com quadra de esporte, pátio, secretaria, sala da direção, gabinete de Psicologia, cozinha e refeitório. A escola integra o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), implantado em 1996 em Portugal, por meio do Despacho nº147-B. No referido programa é enfatizada a importância do respeito às diferenças étnico-culturais na escola.

3 O TEMA DA DIVERSIDADE CULTURAL NO OESTE POTIGUAR

A discussão aqui diz respeito à compreensão que as professoras investigadas têm sobre a diversidade cultural, pois esse entendimento interfere na prática docente, na forma como as questões relacionadas a essa temática são abordadas no contexto escolar. É a partir da forma como esse processo é produzido que se reafirmam situações de preconceito, discriminação e hierarquização de culturas.

Pensar a diversidade cultural a partir da premissa da diferença é então crer que há incontáveis elementos que tornam diferentes os seres, porém supõe que se tenha a capacidade de reconhecer o outro. Uma das questões norteadoras usadas na entrevista refere-se a qual compreensão se tinha sobre o que é diversidade cultural ou, ainda, o que pensam essas professoras quando se deparam com essa discussão ou com esse termo. Assim, uma das entrevistadas atribui como definição:

A questão da multiplicidade de cultura que existe, que é realidade nossa e como tal tem que ser trabalhada com os alunos para que conheçam e aceitem seja uma coisa diferente. Eu vejo muito assim, que quando a gente acha que algo é diferente, estranho, a gente tende a excluir, quando é algo comum, que é visto, é falado no dia a dia, a gente tende a incorporar como normal (E5).

Embora não se aprofunde na discussão, pode-se trazer para o debate que o termo remete a esta professora a variação, a pluralidade cultural presente na nossa realidade, a qual deve ser trabalhada, pois só a partir do “conhecimento” poderiam os/as discentes a encarar de forma natural e “normal” no seu cotidiano. Outro elemento interessante diz respeito ao sentimento de estranheza citado pela professora quando se está diante do diferente, podendo-se acrescentar a indiferença, a invisibilidade ou até mesmo o preconceito que é lançado quando se apresentam situações que fogem totalmente dos padrões e modelos adotados para se estabelecer as comparações. A construção da “categoria ‘humano’ retém em si mesma a elaboração de poder diferencial da raça como parte de sua própria historicidade” (BUTLER, 2006, p. 30).

Percebe-se, dentro do discurso de algumas das professoras, que a diversidade está relacionada ao processo de miscigenação e mistura de “raças”, cujas articulações têm ressalvas entre pesquisadores/as (CANDAU, 2008; CARVALHO, 2018; HANASHIRO; CARVALHO, 2005; MUNANGA, 1999) que debatem sobre essas questões e sobre a importância de desenvolver reflexões acerca da complexidade de tais processos, mas que são relatados por elas como lados de uma mesma moeda. Vejamos a definição dessa entrevistada:

É essa gama de informações, de heranças, de várias culturas que nós recebemos. O Brasil é um país miscigenado que recebeu ricamente essa cultura de outros países, porque a gente foi colonizado pelos portugueses e recebemos de Portugal e da África, já tínhamos aqui a nossa herança genética e cultural dos índios e que só veio a somar, e aumentar ainda mais essa diversidade. Você veja que a gente está no Rio Grande do Norte, a gente tem uma cultura diferente não só regional, de cidades, mas o país inteiro. Se a gente comparar a nossa realidade com a cultura do Sul, Sudoeste é gritante, é marcante o quanto é diferente. A diversidade cultural é essa mistura étnica, de cultura, de costumes populares, tudo isso (E6).

De acordo com a perspectiva apresentada pela entrevistada 06 (E6), a diversidade é resultado do processo de miscigenação, tendo em vista que o Brasil foi colonizado por Portugal. Essa visão remete a uma compreensão da mestiçagem como um processo harmônico de mistura racial. Munanga (1999, p. 18) ressalta que “a mestiçagem não pode ser concebida apenas como um fenômeno estritamente biológico [...]”, incluindo fatores associados à apropriação das teorias raciais e ao mito da democracia racial no Brasil. Na voz da entrevistada 01, percebe-se que a discussão em torno da diferença de raça também se apresenta:

Diversidade cultural envolve tudo que diz respeito à cultura, entra o respeito às diferenças, questões de raça, diferenças regionais, diferentes povos, questões. Cita o exemplo das alterações, ao longo do tempo, da organização de família (E1).

Essa ideia em torno da existência de raças é uma construção histórica e, embora inconscientemente, ainda habita em nosso pensamento quando o assunto é diversidade cultural. Além da ênfase dada pelas entrevistadas a essa amplitude presente no termo, também é enfatizada, nas vozes de algumas das docentes, a importância do respeito para com essa variedade e diferenças que marcam os sujeitos. *Vivemos em uma sociedade que é composta pela mistura de várias raças, culturas diferentes. Diversidade é compreender e respeitar para conviver com essa variedade (E3).*

Dentro dos discursos das professoras percebe-se que a entrevistada 03 (E3) aponta para um elemento importante e que faltou durante boa parte da história, o respeito a essa diversidade, pois se esta tivesse sido a atitude para com os que aqui estavam e os que vieram, não se viveria em uma sociedade extremamente preconceituosa, racista, indiferente com as causas de negros e indígenas.

Considerando a cultura como uma produção social que se consolida por meio das relações que se estabelecem socialmente, entende-se que conviver com essa variedade posta na fala da professora implica o não estabelecimento de relações hierárquicas, de subalternidade, de superioridade.

Diversidade cultural a meu ver é acima de tudo... é você compreender a realidade do outro, a cultura de cada pessoa, cada grupo social tem seu método de viver, história, vive a sua realidade e enquanto professora cabe acima de tudo você respeitar e procurar entender cada etnia, cada grupo, cada realidade, cada costume eu vejo por esse lado acima de tudo (E7).

Para a E7, o processo de definição da diversidade cultural passa pela compreensão da realidade do outro, talvez seja essa uma característica relevante a ser desenvolvida pelo ser humano, sua capacidade de colocar-se no lugar do outro, a empatia, a fim de que se possa identificar que, ao longo da história, essa diferenciação entre os sujeitos foi produzida por meio dos parâmetros de inclusão e exclusão.

Nesse contexto, o trabalho com a conceituação da diversidade cultural, a partir da categoria diferenças, não é realizado na perspectiva de que essa traga distanciamento entre questões, pessoas, grupos e sujeitos, mantendo-os afastados um do outro, mas que essa diferenciação, tão marcada e acentuada socialmente, não seja reflexo de processos desiguais e preconceituosos. Pensar sobre a diversidade cultural para as entrevistadas 4 e 8 pressupõe respeito:

A minha visão de diversidade é de respeito, que as pessoas vivem em lugares diferentes, cada povo tem seu costume, que a diversidade é importante para o convívio dos indivíduos em sociedade pelo fato de que as pessoas possam ter contato com outras pessoas que são de costumes e cultura diferentes” (E4).

Pra mim é compreender as diversas culturas existentes no mundo, cada qual com suas características próprias, respeitando suas tradições, religiões e costumes (E8).

O convívio com as diferenças é apresentado pela E4 como relevante para a vivência em sociedade, sendo enriquecedoras para essa convivência e requerendo do ser humano respeito, tanto para E4 como para E8, para com essas alteridades. Além disso, faz-se necessário o entendimento de que não existe cultura superior à outra, que esse processo de inferiorização, superioridade, inclusão e exclusão são construções históricas oriundas dos processos de dominação e das relações de poder que as envolvem.

Chama a atenção, ainda, na fala da professora, a expressão “*cada povo tem seu costume*”, como se o processo de construção cultural fosse estático e não dinâmico, carregado de complexidade proveniente das relações que são tecidas entre os sujeitos e, sobretudo, mediadas pelo processo de transformação e significação ao longo dos anos.

A diversidade cultural é resultado de um processo cultural dinâmico que sofre transformações, adaptações e assimilações ao longo do tempo. O próprio sistema neoliberal em que a sociedade está inserida tem dado sustentação a políticas, tanto no que diz respeito à educação, como à cultura, fundadas dentro da ideia de tolerância e igualdade, desconsiderando a diversidade presente no país.

Dentro das respostas apresentadas ao questionamento que diz respeito ao entendimento sobre a diversidade cultural, percebe-se que os sujeitos caminham dentro de um mesmo fluxo das ideias, no que se refere à suas visões, embora, em algum momento de suas falas, abranjam ou restrinjam a algum aspecto em particular. A entrevistada 02 caminha muito similar ao já apresentado, ao evidenciar a sua compreensão de diversidade cultural como: “*De aceitação e respeito aos diferentes modos de viver, às várias culturas, crenças, rituais e conhecimentos. Variedade, as diversas culturas e modos de viver*” (E2).

Ela traz o elemento do respeito a essas diferenças produzidas pelo ser humano nos mais diferentes aspectos, mas a sua fala permite fazer o seguinte questionamento: qual a compreensão dessa professora sobre cultura, já que esta, ao expor sua visão, apresenta cultura como algo à parte dos diferentes modos de viver, crenças, rituais, até mesmo ao conhecimento que é produzido, não os elencando como se fossem parte daquela, mas sim exteriores, muito embora tais elementos estejam fortemente ligados a ela?

Sem sombra de dúvidas, para todas as entrevistadas, para além da produção de diferenças que existe por trás da construção e denominação da diversidade cultural, cabe, no processo, a premissa do respeito tão importante para que, no contexto em que persiste a desigualdade social, o preconceito e o racismo, haja a esperança de um futuro onde esses elementos já não estejam tão presentes.

4 DIVERSIDADE CULTURAL E DIFICULDADES DE INCLUSÃO NO ALENTEJO

A escola de Elvas, em Portugal, atende um público caracterizado pela diversidade cultural. Além de famílias formadas por pessoas que regressaram das antigas colônias portuguesas na década de 1970, na instituição encontram-se estudantes oriundos de diversos países da Europa, África e Brasil³.

Nas entrevistas foram mencionadas situações de discriminação por causa de questões relacionadas com as diferenças culturais existentes na escola, tanto com estudantes imigrantes quanto com afrodescendentes (ARAÚJO, 2007). Em vários discursos houve a citação do caso de duas alunas gêmeas que vieram do Brasil e sofreram situações de discriminação na Escola.

Eu to a me lembrar dessas irmãs... quando vieram pra cá... estou a lembrar que quando vieram do Brasil pra cá houve situações em que havia essa discriminação... pelo menos a mãe referia isso e as meninas também referiam que existia... penso que ela tinha que... ler um texto... a pronúncia é diferente e ela dizia que por vezes gozavam com ela... Pronto, de momento acho que isso já não acontece... acho que foi ultrapassada... em relação aos meninos de cor por vezes ainda há esse estigma, não é... ou essas alcunhas de chamarem preto... agora que são meninos que tão integrados... que têm amigos... que não estão sozinhos nos intervalos... pronto, é aquilo que nós constatamos...(EF3).

Uma das falas destacou a proposta de inclusão como uma das metas incorporadas pela Escola. O relato ressalta que os problemas de comportamento independem do grupo étnico de cada estudante, motivado pelo

questionamento acerca de problemas com estudantes da etnia cigana que já haviam sido mencionados em outras entrevistas.

Tanto há problemas comportamentais a nível da etnia, como há do aluno que não é da etnia. Nós aqui não... há um espírito de inclusão. Tem que ser como uma viagem podia ser em todo o país e acho que é... temos alunos tal como estava a dizer da etnia... de outros países... que vêm de outros países... que vêm de outras cidades constantemente... que estão a entrar, e portanto, a inclusão é feita... a diversidade é sempre encarada como uma maneira a incluirmos e a fazermos como todos... uns com os outros de forma a que todos se sintam bem dentro do ambiente escolar (EF4).

De acordo com os discursos de profissionais da Escola, as situações de discriminação por conta de diferenças são mais observadas principalmente no primeiro ciclo.

Se calhar quando se chama... de gordão... também chama preto ao outro... pega-se naquilo que é diferente... porque és gordo... porque tu és um caixa de óculos... ou porque és preto... rotula-se um bocadinho assim... mas se calhar também são alunos... e depois também são alunos que nós vemos depois que também não estão sozinhos... que têm amigos... que tão integrados digamos assim e se calhar a nível de primeiro ciclo é quando é mais notório... (EF5).

Apesar de falas que ressaltaram a proposta de integração e a construção de um espírito de solidariedade entre alunos e alunas, outros discursos se referiram às dificuldades da efetivação das políticas de inclusão, relacionadas com o princípio da igualdade de oportunidades e uma concepção de justiça escolar. Os discursos apontaram as dificuldades para a inclusão de estudantes com níveis diferenciados de aprendizagem. Segundo o relato, a inclusão de estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem se reflete em situações de indisciplina na sala de aula e desinteresse no ensino, prejudicando a turma como um todo.

Pensando sempre na integração, que mais tarde se chamava de inclusão, mas que eu considero que a inclusão a de ser sempre uma meta, mas a inclusão é quase uma ilusão. Podemos fazer inclusão física, mas isso não é a verdadeira inclusão. E por vezes nós... considero que nós temos que excluir para preparar o aluno para depois conseguirmos incluir... porque depois tá na sala de aula sem compreender, sem capacidade para compreender, isso gera indisciplina, desinteressa-se, começa a conversar ao lado, depois o professor chama a atenção e depois ele não gosta de ser chamado a atenção e pronto... e depois acaba por prejudicar também a aprendizagem dos que querem mesmo estar interessados. Por isso que eu digo que a inclusão com calma, devidamente pensada. Porque senão estamos a fazer aquilo que eu costumo chamar de inclusão selvagem. Estamos a maltratar o aluno (EM1).

Alguns discursos enfatizaram a proposta de integração e reconhecimento da diversidade cultural na escola.

Prezamos cada vez mais essa diversidade e eles têm que respeitar essa diversidade porque é nessa diversidade que vivemos, não é? O mundo é mesmo assim. Estimulamos tudo o que tenha a ver com a aumentar as práticas educativas em torno da diversidade, promovendo também ações de sensibilização... às vezes até jogos e pronto, não há também quase nenhuma turma em que não haja diversidade cultural. Portanto, a diversidade tá espalhada por todas as turmas, não é? E eles vão se sentindo integrados assim, vão aprendendo a lidar com... Tem que aprender a lidar com a diferença, uma pessoa de etnia, como tem que aprender a lidar com outra pessoa que não é de cor e vice-versa. Isto nós aqui temos de ser todos por igual e não costumamos ver atitudes como se diz racistas... não se costuma ver... (EF6).

Apesar de o relato sustentar a inexistência de atitudes racistas no ambiente escolar, a partir de outras entrevistas percebeu-se que as dificuldades no tocante à integração ocorrem mais com estudantes da etnia cigana do que com imigrantes e afrodescendentes (MARQUES, 2007).

Várias falas fizeram referência aos subsídios oferecidos pelo governo português para famílias de etnia cigana. A presença de estudantes da comunidade cigana na escola justifica-se, de acordo com os relatos de profissionais da instituição, pela obrigatoriedade em manter as crianças matriculadas. Neste sentido, os relatos mencionaram as dificuldades para efetivação das políticas de inclusão social e reconhecimento da diversidade cultural devido ao choque entre a cultura escolar e a cultura cigana.

Porque os alunos que nós temos aqui na nossa escola de etnia cigana e os outros dos outros agrupamentos normalmente são filhos de pais que têm rendimento social de inserção... o apoio da segurança social e para poderem ter esse apoio... os filhos... é uma das obrigatoriedades... o filho tem que vir à escola até os 18 anos... então, como são obrigados pela segurança social a vir, eles vêm, mas depois faltam uma semana, depois vem uma manhã, depois faltam um mês... pronto, vão vindo, mas assim muito espaçado (EF6).

No tocante a estudantes de etnia cigana, uma das falas destaca o choque entre a cultura cigana e a cultura escolar. O discurso sustenta que a população cigana não tem o hábito de cumprir regras, o que dificulta a sua inserção no sistema educacional e na sociedade. O relato evidenciou que há “*períodos em que não vêm, da assiduidade nula. Porque eles não têm a cultura da escola*” (EF7). Um dos problemas mencionado em várias falas diz respeito às tradições relacionadas com o matrimônio na etnia cigana.

As meninas aos 12 anos devem abandonar o estudo... quando se tem a menstruação já não vêm à escola... quando arranja um namorado já não é para virem à escola e aí com essa etnia ainda tá um bocadinho complicado... porque eles ainda se regem muito pelas tradições deles... há alguns que já não, que já gostam de ser modernos, como eles dizem... meus pais já são modernos... mas a maioria ainda se rege muito pelas tradições deles e é uma batalha que às vezes nós temos aqui... é controlar esse absentismo (EF6).

Eu, por exemplo, tenho umas alunas que já estão prometidas à casamento, né? E que têm e se calhar 14 ou 15 anos e aos 15 anos vão se casar e depois saem da escola, pronto... então, não vê utilidade nenhuma em estar na escola e isso se complica, por exemplo, falando de educação inclusiva em que a escola deve dar oportunidade de ensino a todos os miúdos (EM2).

Assim, em decorrência do absentismo, na escola, estudantes de etnia cigana acabam abandonando os estudos. Neste caso, a tradição cultural cigana associada ao matrimônio constitui-se como um desafio para integração de estudantes desse grupo étnico no sistema educacional formal. Uma das falas se referiu a dificuldades no tocante ao comportamento de estudantes da etnia cigana na sala de aula.

Há vinte anos, se calhar ainda havia ciganos que viviam em acampamentos e só há pouco tempo é que começaram a viver em casas oferecidas pela Câmara Municipal, pela prefeitura... e aos poucos estão a habituar-se a conviver com o resto da população e adquirirem... só que isso vai demorar algumas gerações, pronto... e eu digo que essa tarefa é complicada para os professores. Por que? Porque é importante que os pais acompanhem os miúdos e que vejam o interesse na escola... só que muitos pais ciganos ainda não veem a importância da escola, porque os filhos são a primeira geração a estudar... e então torna-se muito complicado para um professor, ou obrigar uma criança dessa etnia sentar-se, porque não estão habituados a sentar-se. E então é muito complicado, trazem o celular pra aula, o professor manda desligar, eles não estão habituados a desligar o celular... falando dos ciganos propriamente ditos (EM2).

O termo “absentismo” apareceu em várias falas quando o assunto era a aprendizagem de estudantes da etnia cigana. Foi recorrente a referência às tradições de matrimônio das comunidades ciganas como um dos motivos para a ausência nas aulas e o abandono escolar. No entanto, outros relatos mencionaram avanços no sentido da inserção e permanência de estudantes da etnia cigana no primeiro ciclo.

Por causa da própria tradição. Principalmente nas meninas, não é? Que a tradição ah... quer que elas casem-se cedo e depois não... não querem que elas venham à escola e portanto temos uma grande taxa de abandono por parte... e de absentismo por parte... principalmente da etnia. Isso se vê com as tradições... do próprio grupo. É uma coisa que temos tentando lutar ao longo dos anos com tudo isso. Já conseguimos ter meninos, várias meninas, e já tem sido um sucesso ter meninos de etnia no pré-escolar... no pré-escolar não sendo obrigatório... Era um nível que não havia meninos de etnia... já conseguimos ter a nível do primeiro ciclo... depois aí conseguimos ter hoje... depois começamos a perdê-los aqui a nível do segundo e terceiro ciclo... começamos a perdê-los porque eles começam a ter aquela idade já está a se casarem... a fazer a vida deles familiar e de sair da escola. Eu acho que estes casos acima de tudo o que é que o que é que se tinha que fazer e que ainda não se fez neste país, nós temos que atender a certas... diferenças que existem, não é? Portanto... aquilo que um menino de etnia... ao pai do menino de etnia procura no ensino é completamente diferente daquilo que um pai do menino de outra raça procura (EF6).

Um dos relatos apontou a indisciplina por parte de estudantes da etnia cigana como um fator que dificulta a aprendizagem da turma como um todo. Assim, as políticas de inclusão são consideradas contraproducentes já que não haveria uma sensibilização por parte da comunidade cigana acerca da importância da escola, bem como devido a situações de indisciplina na sala de aula.

Quer dizer os miúdos que não são da etnia cigana tentam aprender, mas não conseguem porque os outros boicotam o bom ambiente na sala de aula e então em vez de conseguirem, por exemplo, vamos supor, eu quando estudei, quando era jovem e estudei, os ciganos viviam em acampamentos, não vinham na escola. Então, eu estudei numa turma em que consegui aprender e os meus pais que eram pobres, eu consegui ser o primeiro membro da família a ir para universidade... Agora as pessoas pobres, os jovens pobres, como estão na escola pública com este tipo de colegas que não querem aprender, faz com que eles aprendam pouco e não consigam depois superar a classe social dos pais... não consigam subir. Esse é o problema da educação inclusiva, porque depois as

famílias que querem que os filhos aprendam muitas vezes os colocam em colégios privados... e nos colégios privados há uma seleção do público... só está lá quem quer aprender e então aprende-se... ou seja, a educação inclusiva acaba por ser contraproducente no objetivo de dar oportunidade aos jovens, ou seja, quem é de famílias pobres, mas que quer aprender não consegue porque os miúdos de outras etnias não estão sensibilizados para aprender ou cumprir regras (EM2).

Para crianças, adolescentes e jovens de etnia cigana são sugeridos, em um dos relatos, outras alternativas de formação educacional, tendo em vista a dificuldade de adaptação à cultura escolar.

Havia que se haver ofertas formativas que dessem resposta aquilo que essas crianças e que esses pais querem... Porque depois inseri-los num mesmo e dizer que é inclusão e se eles no mesmo processo formativo e dizer é assim que estamos a incluir não é... Eles não se sentem bem... não é aquilo que eles querem... aquilo não dá resposta às ambições deles e depois daí gera-se indisciplina, desinteresse, desmotivação... com qualquer um quando é obrigado a fazer aquilo que não quer... portanto, isto passava muito a nível do primeiro... logo do primeiro ciclo que é um percurso formativo tal como já temos percursos, ofertas, outras ofertas alternativas (EF6).

A falta de reconhecimento por parte da sociedade como um todo, ou seja, o não reconhecimento na escola é apontado como um dos fatores que leva à ausência nas aulas e ao abandono escolar. Há referências ao conflito entre os valores das etnias ciganas e à cultura escolar como um dos motivos do fracasso, do abandono e da exclusão escolar (ROSÁRIO; SANTOS; LIMA, 2011). No tocante às relações de gênero, pesquisas apontam que as meninas tendem a abandonar mais a escola no início da puberdade, quando há um receio de relações afetivas com rapazes não ciganos.

A discriminação em relação às comunidades ciganas constitui um dos fatores que causam o fracasso e o abandono escolar, além da dificuldade em acompanhar os conteúdos abordados na escola e as expectativas fracas de inserção no mercado de trabalho (FAÍSCA; JESUÍNO, 2006; MAGANO, 2015; NICOLAU, 2016). Um dos relatos evidenciou as dificuldades para implementação de políticas de inclusão social na escola. A crítica às políticas de diversidade cultural era direcionada à inclusão de estudantes das comunidades ciganas na escola. Segundo o relato, os/as estudantes ciganos/as eram os principais responsáveis pela desordem nas aulas, atrapalhando o rendimento escolar dos/as colegas de turma.

Outra fala se refere a dificuldades para inclusão de estudantes de etnia cigana devido ao absentismo nas aulas. No relato é mencionada a experiência com uma aluna que se aproveitaria em afirmar sua diferença para se ausentar da aula.

Eu acho que ela é que é um bocadinho... aproveita-se de ser... do facto de ser cigana e de ter aquelas aulinhas da educação especial para... tentar ser diferente... ela pede que não podem ir à rua, ela pede para ir à casa de banho... deixo-a ir e depois volta e diz-me: — professora, posso sair... posso ir embora? Não... e ela outro dia... porque eu disse que ela arranja... ela disse: deixe sair as ciganitas... ela que tava a discriminar... porque as ciganitas podiam sair, não é? (EF1).

Em outros relatos foram levantadas críticas às políticas de inclusão por estas desconsiderarem os interesses e expectativas das famílias, das crianças e jovens da comunidade cigana com a educação. A inclusão parece uma forma de inserir a criança na instituição escolar em um ambiente em que ela não se sente bem, não sendo tocada pelo afeto, pela motivação de estar na escola.

Tem que haver de facto esse percurso alternativo para esse tipo de alunos onde estão também enquadrados outros tipos de alunos que não têm essas ambições a nível de ensino e, portanto, o ensino tem que se transformar de acordo com as ambições de cada miúdo, de cada criança. E essa transformação passa... não digo que acho que aquilo que chamam de inclusão no Artigo 54 e no 55, no Decreto seja o mais adequado... não é... não acho que seja pegar uma criança e colocá-la e dizer está incluído... não está incluído... a criança sente-se perdida. Não... não é por aí. No meu ponto de vista não é por aí. A criança não se sente... não se faz sentir bem. A criança... a inclusão tem que levar as mesmas oportunidades que ela consiga sentir-se motivada da mesma forma que dava oportunidades aos outros miúdos... os outros miúdos podem sentir-se motivados com o percurso normal, mas há outras crianças que não se sentem motivados... então, calma a criar um percurso alternativo. Porque senão estamos a fingir que estamos a incluir... e este 54 e este 55 estão a ser um bocadinho nessa situação... mas pronto é assim a política do nosso país e temos que seguir em frente... tentamos ver como é que as coisas vão decorrer melhor ao longo dos tempos (EF6).

Outro aspecto que chamou a atenção nos discursos foi a descrença e a falta de expectativas por parte de estudantes em geral com relação ao ensino. Por um lado, foi citada a busca por cursos profissionalizantes para uma inserção mais imediata no mercado de trabalho. Isso ocorre também com estudantes imigrantes, de acordo com um dos relatos e a partir de conversas informais com profissionais da Escola.

Têm alunos brasileiros aqui a frequentar a escola... e penso que vão continuar, vão até ao ensino médio, onde fazer vestibular, pronto, mas nós em Portugal a partir do ensino médio, quando a criança entra no ensino médio, que é o ensino secundário aqui em Portugal, há opção de escolher os cursos profissionais, cursos profissionais são cursos vocacionadas para um estágio, ou seja, no final do ano começam a fazer estágio, a trabalharem nas empresas para se habituarem ao mercado de trabalho, pra cumprir horários, a cumprir tarefas e tudo mais... Enquanto que no ensino regular não há estágios o objetivo é ir para a universidade. Pronto... e a maior parte dos miúdos hoje em dia escolhem o ensino profissional que é um ensino mais fácil, menos exigente, mas que no 12º ano, ou seja, quando terminam o ensino médio já têm a oportunidade de conseguir um trabalho... Observo... infelizmente, observo que a maior parte dos miúdos de famílias pobres querem ir para o ensino profissional... percebo porque é mais fácil e dá-lhes trabalho logo em seguida, enquanto que eu era também de famílias pobres, mas fiz o ensino regular e consegui ir para a universidade. Porque no meu tempo, ou seja, terminei o ensino médio em 1999, as famílias mais pobres ainda viam no ensino, na educação, uma forma de subir socialmente. Hoje em dia não, hoje em dia em Portugal o ensino está completamente descredibilizado, ou seja, já não se acredita que se consiga subir na vida através de educação (EM2).

A noção de justiça escolar e social norteia a proposta de massificação da educação, baseada na igualdade de oportunidades em todos os níveis educacionais. Quando os diplomas deixaram de propiciar o acesso ao mercado de trabalho, as famílias reduziram as suas expectativas em relação à escola.

Segundo o relato de um dos entrevistados, antigamente colegas pertencentes à etnia cigana achavam desaconselhável o convívio com pessoas que não fossem do grupo. Contudo, essa visão já teria mudado, havendo uma aceitação das diferenças culturais.

Já tiveram cá companheiros meus, da minha raça... e pronto, houve aquele primeiro são ciganos, então, havia alguns com opinião de não se juntarem aos ciganos, mas agora, graças a Deus, está mais... hoje não há mais diferença, já brincam uns com os outros, fora uns que não querem integração, mas em geral já não há aquela visão... ah, não quero brincar com ele... (MC).

De acordo com a fala do entrevistado, crianças e adolescentes da comunidade cigana apresentam expectativas com relação à escola. Contudo, no decorrer do percurso escolar, por volta da adolescência, há uma percepção acerca de práticas de discriminação e de mecanismos de estigmatização aos quais os grupos étnicos ciganos são sujeitos no cotidiano da sociedade e na instituição escolar (NICOLAU, 2016; ROSÁRIO; SANTOS; LIMA, 2011).

A criança em si... qualquer criança quando vai para a escola quer ser bombeiro, quer ser polícia, ou seja, tem um sonho, independentemente da etnia, mas acredito que quando ele chega à escola e depois de uma certa idade 9, 10, 11 aninhos, 12 aninhos... consegue perceber que há uma divisão e uma forma de tratamento diferente sobre eles, desinteressam-se. Eu falo nas novas gerações, desinteressam-se muito e então, é que levam mais para dizer assim: ah, acho que preciso só mais é de estudos pra tirar a minha carta e fazer a minha vida de cigano, ou seja, não há uma aposta individualizada no contexto geral, mas principalmente não há uma aposta individualizada naquela pessoa, ou não tem na forma de tentar perceber que aquela pessoa tem outro prisma, uma outra cultura, porque o ensino... o ensino é muito tecnicista, baseado no professor e acabou em mais nada e tem que ser tudo ligado naquela linha, ou seja, e eles conseguem perceber que o mais importante da vida é a escola. Contudo, nem todos temos que ser estudantes... mas apesar de inculcarmos aos pais ciganos que a escola é importante e que precisamos urgentemente da escola... e eles têm consciência disso e optam e enveredam por levá-los à escola... e agora tem aumentado, não é? ... e tem havido um esforço maior da parte dos pais, porque também já não levam aquela tal vida de Nómada... começa-se agora a interiorizar e fazer parte da cultura cigana a escola... onde há ciganos dos vários estratos sociais inclusive no governo... (RC).

Assim, observa-se uma crítica ao modelo tecnicista da escola e à falta de diálogo entre a instituição escolar e a comunidade cigana. A fala destaca uma conscientização por parte da população cigana sobre a importância da escola para a formação das crianças da comunidade.

5 DE PEQUENINO AINDA SE CONSEGUE TORCER O DESTINO PELA INCLUSÃO? NOTAS FINAIS SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL COMO PROBLEMA

Mais do que extrair semelhanças e diferenças entre as duas pesquisas aqui sinalizadas convém assinalar que a diversidade cultural nas escolas brasileiras e portuguesas aparece expressivamente como um problema político e moral com diversas matizes. As suas colorações resultam da própria história da escolarização em cada um destes dois países, e as suas *nuances* mais vincadas nos resultados preliminares das pesquisas resultam dos contextos geográficos e sociais onde as escolas se encontram localizadas.

Por outro lado, o pronunciamento produzido pelos profissionais de ensino inquiridos realça particularidades que resultam do modo como a diversidade foi examinada a partir de interrogações prévias que não autorizam uma comparação cotejada, quer no seu todo, quer em cada uma das suas parcelas. No caso do estudo realizado na região do Oeste potiguar o equacionamento da diversidade assentou no modo como as docentes qualificam aquilo que entendem e definem como diversidade cultural, ajustando cada juízo às práticas e experiências profissionais de quem as proferiu em contexto de entrevista (CARVALHO; SILVA, 2020; MOREIRA; CANDAU, 2008). Na análise efetuada em uma cidade do norte alentejano ensaiou-se observar se a diversidade constituía ou não um problema para os profissionais de ensino que exerciam a sua profissão em um estabelecimento de ensino identificado oficialmente como sendo uma escola inserida num território de intervenção prioritária da parte do Estado português (VIEIRA; DIONÍSIO, 2012).

Nas referências analíticas extraídas da examinação das falas das professoras brasileiras, o questionamento da diversidade baseia-se sempre a partir da premissa cultural. E neste sentido a diversidade cultural assume uma pegada histórica, isto é, aparece confinada à história do país herdada desde o longo período da colonização até à época contemporânea. E no âmbito do domínio histórico salientam-se as repercussões, isto é, os seus impactos em cada uma das regiões ou dos estados que compõem o Estado federado. Do estranhamento inicial que a diversidade cultural traz a partir do confronto com o outro diferente, uma problemática mais vasta é anunciada como pertinente para retirar desta diversidade as suas principais consequências que entroncam não só na aceitação, mas sobretudo no reconhecimento e respeito desse outro que corporiza matizes culturais distintas (CARVALHO; SILVA, 2015; MUNANGA, 2013). Assim, a diversidade cultural é pontuada como questão moral e política, apesar da ausência de um aprofundamento sobre as suas consequências no domínio das artes de fazer o comum na escolarização nestas escolas (RESENDE; GOUVEIA, 2013). Na verdade, as reflexões práticas não entraram em consideração com as suas expressões nas aprendizagens escolares, nem tão pouco fica claro se tem havido ou não dilemas e conflitos neste domínio, quer entre profissionais, quer entre outros protagonistas.

No que toca às ilações analíticas a retirar da pesquisa realizada em um agrupamento de escolas da cidade de Elvas no norte alentejano, e com maior acuidade em uma escola TEIP ali incluída, a questão da diversidade não só aparece como um problema visceral como atravessa um sem número de experiências arroladas às sociabilidades e convivialidades escolares, mas também em outros espaços mais ligados às aprendizagens cognitivas. Por outro lado, a natureza profunda dos dilemas apresentados assenta em problemas e questões identificadas como discriminantes e com efeitos excludentes, quer quando as diferenças de sotaques são notadas e versadas como objeto de chacota, quer quando a questão étnica é ressignificada pelos professores como problema cultural associado à tradição da comunidade cigana (RESENDE, 2019).

Neste último domínio os costumes comunitários em que se alicerça a denominada cultura cigana alcunhada enquanto qualidade homogênea, é identificada como a força matriz mais conservadora que se confronta de modo desigual com a denominada cultura escolar (MENDES; MAGANO; CANDEIAS, 2019). Neste sentido, e seguindo as experiências escolares de alguns docentes inquiridos, a cunhagem dos laços matrimoniais precoces e obrigatórios como ingrediente intrínseco da cultura desta comunidade, não só contribui para afastar os/as alunos/as ciganos/as das aprendizagens, mas também mostra à saciedade que estes/as estão na escola para que os pais possam usufruir de subsídios do Estado que visam a redução da

pobreza extrema. Ora o profundo desdém manifestado por pais e filhos relativamente às aquisições cognitivas pela escolarização são fruto da natureza cultural que alimenta esta comunidade, e a naturalização do problema não só tolhe as possibilidades dos docentes de o analisar de outro modo, como incentiva ainda mais à sua reificação (ABRANTES *et al.*, 2016).

O ato de substancializar a cultura, alimenta a sua coisificação. Esta operação atuante produzida por alguns docentes faz acentuar ainda mais o distanciamento entre as famílias destes alunos e estes profissionais. Tais distanciamentos acirram a frieza, nutre as reservas mútuas, dificultando as ações recíprocas entre uns e outros.

Neste domínio como em outros as questões levantadas precisam também de ser aprofundadas em outras incursões investigativas. Contudo, as linhas esboçadas já dão mostras visíveis das clivagens existentes nas experiências escolares observadas na escola pública alentejana. É uma escola intervencionada pelo Estado para fazer face aos múltiplos problemas fraturantes. No entanto, as ofensas morais ali experimentadas pelos alunos oriundos de famílias imigrantes, e as desconformidades abruptas entre os profissionais de ensino e as famílias de origem cigana são questões ainda em aberto e que merecem atenções acrescidas. E majorar estes cuidados exigem do pesquisador mergulhos etnográficos na escola que, estamos certos, contribuirão para afinar o olhar e a perscrutar ainda melhor os diversos protagonistas escolares. Só desta forma é possível captar as artes de fazer o comum no plural, mesmo quando o lado plural tece novos desafios políticos e morais às ações públicas que visam a inclusão na escola (CARVALHO; SILVA, 2020; RESENDE, 2019; RESENDE; GOUVEIA, 2013).

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, P. *et al.* “A escola dos ciganos”: contributos para a compreensão do insucesso e da segregação escolar a partir de um estudo de caso. *In: Configurações* [Online], v. 18, dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.4000/configuracoes.3658>.
- ALMEIDA, J. C. P. A Escola e a Diversidade Cultural: Algumas notas sobre a Educação multicultural em Portugal. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 14, n. 5, 2006.
- ARAÚJO, M. O silêncio do racismo em Portugal: o caso do abuso verbal racista na escola. *In: GOMES, N. L. (org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BUTLER, J. *Deshacer el genero*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 2006.
- CAETANO, P.; MENDES, M. M. Shaping ways of managing diversity. Portuguese schools, from the student’s perspective. *International Review of Sociology*, v. 24, n. 2, p. 325-344, 2014.
- CANDAU, V. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. (org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CARVALHO, G. P.; SILVA, E. A. Justiça Social e Multiculturalismo: as políticas de reconhecimento de identidades étnico-culturais no Brasil. *Direitos Fundamentais & Justiça*, v. 31, p. 134-159, 2015.
- CARVALHO, G. P.; SILVA, E. A. As religiões afro-brasileiras na escola. *Revista Iberoamericana de Educación (Impresa)*, v. 76, p. 51-72, 2018.
- CARVALHO, G. P.; SILVA, E. A. Diversidade Cultural e Relações Étnico-Raciais na Educação. *Contrapontos*, v. 20, n. 1, p. 196-216, 2020.
- FAÍSCA, L.; JESUÍNO, J. *Representações sociais da comunidade cigana na sociedade portuguesa*. Lisboa: ACIME, 2006.
- FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- HANASHIRO, D. M. M.; CARVALHO, S. G. Diversidade Cultural: panorama atual e reflexões para a realidade brasileira. *REAd*, Porto Alegre, edição 47, v. 11, n. 5, set./out. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/read/article/view/40623>. Acesso em: 12 set. 2020.

- MAGANO, O. Sentimentos de discriminação e racismo de ciganos portugueses. *In: SILVA, C.; SOBRAL, J. (org.). Etnicidade, nacionalismo e racismo: Migrações, minorias étnicas e contextos escolares*. Porto: Edições Afrontamento, 2015. p. 235-254.
- MARQUES, J. F. Do “não racismo” português aos dois racismos dos portugueses. 2007. Tese (Doutorado) - Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, ACIDI, I.P., Lisboa, 2007.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. F. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MUNANGA, K. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- MUNANGA, K. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. *In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. N. B. (org.). Relações étnico-raciais e diversidade*. Niterói: Editora da UFF, 2013. p. 21-34.
- MENDES, M. M.; MAGANO, O.; CANDEIAS, P. Des-homogeneizar os Ciganos Portugueses: perfis sociais e heterogeneidade sócio-cultural”. **OBETS, Revista de Ciencias Sociales**, v. 14, n. 1, p. 49-87, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14198/obets2019.14.1.02>
- NICOLAU, L. F. Complexidade no percurso escolar das crianças ciganas: relatos de pais e professores. **Configurações, Revista de Sociologia**, v. 18, 2016.
- PEREIRA, A. A.; ARAÚJO, M. Raça, História e Educação no Brasil e em Portugal: desafios e perspectivas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 139-160, 2017.
- RESENDE, J. M. La reconnaissance publique des différences et de la justice scolaire : de la sociologie critique à la sociologie de la critique. **Éducation et Sociétés, Revue Internationale de Sociologie de l'Éducation**, n. 15, p. 137-152, jan. 2005.
- RESENDE, J. M. **O Engrandecimento de uma Profissão: Os professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2003.
- RESENDE, J. M. **A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política Escolar num Contexto de Incerteza**. Lisboa: Edições Piaget, 2010.
- RESENDE, J. M. Testemunhos analíticos sobre a *Inclusão Escolar: a escola para todos* pondo à prova a Sociologia Pragmática sobre a Socialização política Escolar. *In: CARMO, G. T. (org.). Sentidos da Permanência na Educação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016a. p. 235-260.
- RESENDE, J. M. A vulnerabilidade está hoje ao centro da condição humana moderna? Questionamentos sociológicos a propósito das categorias dos seropositivos e dos alunos “inadaptados” ao mundo escolar. *In: José Manuel Resende (coordenador científico), Bruno Dionísio, Pedro Caetano, João Emílio Alves e António Calha (editores). As Artes de (Re) Fazer o Mundo. Habitar, compor e ordenar a vida em Sociedade*, Portalegre, Centro Interdisciplinar de Investigação e de Inovação do IPP, 2016b, p. 97-123.
- RESENDE, J. M. As provas da hospitalidade nas escolas do Ensino Secundário em Portugal”. *In: ESTEVES, P.; TEIXEIRA, P. (org.). Escola Justa: diversidades, desafios e possibilidades*. Curitiba: Brazil Publishing, 2019. p. 64-102. DOI: <https://doi.org/10.31012/978-85-68419-98-4>
- RESENDE, J. M. ¿Y si el portador fuese persona? Entre el secreto y la revelación: el conflicto a flor de piel. *In: BERNAL, J. C. G. et al. Problemas públicos: controversias y aportes contemporáneos*. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2018. p. 509-533.
- RESENDE, J. M.; VIEIRA, M. M. As cores da Escola: concepções de justiça nos discursos sobre a multiculturalidade na escola portuguesa. *In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA*, 4., 2002. **Atas 053 [...]**. Lisboa: APS, 2002. p. 1-20.
- RESENDE, J. M.; GOUVEIA, L. As artes de fazer o comum nos estabelecimentos de ensino: outras aberturas sociológicas sobre os mundos escolares. **Fórum Sociológico**, v. 23, p. 97-106, 2013.
- RESENDE, J. M.; GOUVEIA, L.; BEIRANTE, D. A escola virou casa. Dilemas do habitar a escola em Portugal. *In: RESENDE, J. M.; CAETANO, P. (Ar)risca em mundos imprevisíveis e incertos: a crise, formas de*

(des)legitimação e modos de representação e de mobilização. Carviçais: Editora Lema d'Origem, 2020. p. 329-353.

ROSÁRIO, E.; SANTOS, T.; LIMA, S. **Discursos do racismo em Portugal**: essencialismo e inferiorização nas trocas coloquiais sobre categorias minoritárias. Lisboa: Estudos OI, 2011.

SEABRA, T. Relação das famílias com a escolaridade e sucesso escolar: comparação entre famílias de origem cabo-verdiana, origem indiana e autóctones. **Revista Brasileira de Psicologia Educacional**, Araraquara, v. 19, n. 1, p. 163-180, jan./jun. 2017.

SEABRA, T. *et al.* Imigração e escolaridade: trajetos e condições de integração. In: CARMO, R. *et al.* **Desigualdades Sociais: Portugal e a Europa**. Lisboa: Mundos Sociais, 2018. p. 301-314.

VIEIRA, M. M.; DIONÍSIO, B. O trabalho e o lugar dos profissionais do social em escolas TEIP. In: LOPES, J. T. (org.). **Escolas singulares**: Estudos locais comparativos. Porto: Afrontamento, 2012. p. 83-98.

NOTAS

- ¹ A pesquisa realizada no Brasil foi aprovada pelo Parecer nº 08227019.2.0000.5294 do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).
- ² Em Portugal, a autorização para a realização da pesquisa foi dada pela Direção do Agrupamento nº 1 de Elvas, em 14 de fevereiro de 2020, por meio de convite feito por e-mail. Durante a pesquisa no espaço escolar, os/as entrevistados/as foram informados sobre o sigilo quanto à identidade na divulgação dos resultados.
- ³ Amílcar Pereira e Marta Araújo (2017) realizaram um estudo comparativo sobre “raça”, identidade e história no Brasil e em Portugal. Fatores como o *mito da democracia racial* no Brasil e a ideia de vocação para a *interculturalidade* em Portugal são importantes para análises acerca de ambas as sociedades, considerando as especificidades de cada país. Nos estudos sobre diversidade cultural, relações étnico-raciais e racismo no Brasil, realizados por autores e autoras como Candau (2008), Munanga (2013), Carvalho e Silva (2018), o *mito da democracia racial* é mencionado como um fator importante para a compreensão de práticas sutis e implícitas de discriminação racial no espaço escolar.

INFORMACIÓN ADICIONAL

COMO CITAR (ABNT): RESENDE, J. M.; CARVALHO, G. P.; SOARES, A. R. F. O Arco-da-Velha na Escola: no reconhecimento público das diversidades culturais em escola inclusiva. *Vértices (Campos dos Goitacazes)*, v. 23, n. 3, p. 652-670, 2021. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n32021p652-670>. Disponível em: <https://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15972>.

COMO CITAR (APA): Resende, J. M., Carvalho, G. P. & Soares, A. R. F. (2021). O Arco-da-Velha na Escola: no reconhecimento público das diversidades culturais em escola inclusiva. *Vértices (Campos dos Goitacazes)*, 23(3), 652-670. <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n32021p652-670>.