

A DIVERSIDADE NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Viviane Gislaine Caetano Auada
vigcaetano@hotmail.com
Universidade Estadual de Maringá

Elsa Midori Simazaki
shimazaki@wnet.com.br
Universidade Estadual de Maringá

Renilson José Menegassi
renilson@wnet.com.br
Universidade Estadual de Maringá

Janete Aparecida Giudi

Universidade Estadual de Maringá

Resumo

Este trabalho analisa a concepção de diversidade e suas implicações para a formação humana, expressa no documento “Indagações sobre o currículo”, a partir do eixo Currículo, Conhecimento e Cultura (Brasil, 2007). O escopo teórico empregado é a posição histórico-crítica sobre a educação, a partir de Vigotski (1987, 1991, 1998) e literaturas relacionadas. Os resultados demonstram que a terminologia ‘diversidade cultural’ é re-significada no contexto brasileiro, grafada apenas como ‘diversidade’, pois incorpora ‘desigualdade social’ à concepção de ‘diversidade’. Também constatamos que, há uma supervalorização do conhecimento cotidiano (cultura local), em detrimento ao conhecimento científico (cultura científica), desconsiderando-se a possibilidade de ‘formação reflexiva’, a corroborar a manutenção da estratificação social.

Palavras-chave: Conhecimentos Científico e Espontâneo. Diversidade. Políticas Públicas.

DIVERSITY IN BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICIES

Abstract

Diversity and its implications for human formation in the document ‘Questions on the Curriculum’ are analyzed from the perspective of Curriculum, Knowledge and Culture (Brasil, 2007). The theoretical scope employed is the historical-critical position on education, starting with Vygotsky (1987, 1991, 1998) and related literatures. Results reveal that the term ‘cultural diversity’ is re-signified within the Brazilian context. It is written ‘diversity’ due to its incorporation of ‘social inequality’ and ‘diversity’. The above evidences that, under the aegis of diversity, there lies a super-assessment of daily knowledge (local culture) to the detriment of scientific knowledge (scientific culture), without taking into consideration the possibility of ‘reflexive formation’ (Vygotsky, 1991), to corroborate the maintenance of social stratification.

Keywords: Scientific knowledge and Spontaneous knowledge. Diversity. Social stratification. Public policies.

Considerações iniciais

Os documentos elaborados, pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura [UNESCO] e pela Organização Mundial do Comércio [OMC] reconhecem o surgimento de uma sociedade pautada na diversidade, na globalização e na informatização. Nesse sentido, consideram que "[...] para a construção de uma 'nova' democracia, pautada na convivência pacífica entre os povos, advogam uma política educacional baseada nas diferenças étnicas, sociais e culturais" (Carvalho, 2010, p.18, grifo do autor), em que salienta-se o termo "diferenças", interesse à reflexão aqui pautada.

O Brasil, como signatários das convenções internacionais, expressa, em seus documentos, o compromisso não só com a proteção, mas, também, com a promoção da diversidade cultural, aqui a conter as "diferenças" manifestas por Carvalho (2010). Dentre os documentos, temos o texto elaborado pelo Ministério da Educação [MEC] que se intitula "Indagações sobre o Currículo", cujo objetivo é "[...] deflagrar, em âmbito nacional, um processo de debate nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração." (Brasil, 2007, p. 5). É, justamente, nesse contexto que, as reflexões sobre a reorganização curricular nas escolas, pautada pela diversidade, tão presente e comum no país, se tornam o destaque contemporâneo na formação do "homem ideal" para a 'nova' sociedade, a saber que as aspas não são ironias, mas saliências aos termos.

Essas afirmações levam a questionamos certos sobre o tema: Qual o tipo de homem a educação, pautada na concepção de diversidade, expressa no documento "Indagações sobre o currículo", pretende formar? A ênfase de uma educação pautada no conhecimento dos fenômenos locais permite a inteligibilidade do contexto mais amplo? Esses conhecimentos permitem o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores e, por conseguinte, de sujeitos autônomos e críticos? A partir dessas indagações, vale ressaltar que o documento é composto por cinco textos, os quais se aproximam de eixos considerados fundamentais para a discussão sobre o currículo e sua organização escolar. Assim, aqui a analisa-se a concepção de diversidade e sua implicação para formação humana expressa no documento "Indagações sobre o currículo", a partir eixo Currículo, Conhecimento e Cultura, de autoria de Moreira e Candau (Brasil, 2007).

A pesquisa se constituiu como exploratória, pois se desenvolveu por meio do levantamento de material bibliográfico e teve como respaldo teórico as pesquisas de Vigotski (1987, 1991, 1998), Leontiev (2004), Unesco (2005), Palangana e Galuch (2008), Carvalho (2010), Galuch e Sforini (2011), Galuch (2014), Libâneo (2012). Buscou-se aprimorar as reflexões em relação aos reais objetivos endossados por meio do conceito de "diversidade" no âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras, bem como suas implicações para a formação do homem genérico¹. Conforme Gil (2007), classifica-se esta pesquisa como exploratória, uma vez que seu objetivo principal é o aprimoramento de ideias, proporcionando "maior familiaridade com problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]". (Gil, 2007, p. 41), no caso, o

¹ Entendemos homem genérico como um ser social, já que é produto e expressão de suas relações sociais.

entendimento do que seja “diversidade no documento de Brasil (2007), pelo viés de pesquisadores ligados ao tema.

Apresenta-se, de forma geral, o artigo “Indagações sobre o currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura” (Brasil, 2007). Depois, discute-se o processo de formação dos conceitos cotidianos e científicos, à luz das propostas teóricas de Vigotski (1987, 1991, 1998), bem como a importância da instituição escolar nesse percurso, já que o foco principal recai sobre ela, na realidade. Também, discute-se sobre a concepção de homem endossada pelo conceito de diversidade adotado no documento e seus desdobramentos para a formação autônoma e crítica, como uma consolidação das análises.

“Indagações sobre o currículo: Currículo, conhecimento e cultura”: Síntese Analítica”

O artigo “Indagações sobre o currículo”, faz parte de um documento do Ministério da Educação [MEC] que fora organizado, em 2006, pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental [DPE], vinculado à Secretaria de Educação Básica [SEB]. Elaborado em 2006 e publicado em 2007, o texto apresenta: “[...] como objetivo principal deflagrar, em âmbito nacional, um processo de debate nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração” (Brasil, 2007, p. 5). Nesse sentido, o texto enfatiza sobre questionamentos acerca do significado de currículo, de sua finalidade, dos atores que o constroem, de sua forma de implementação, bem como a quem se destina, aspectos que são cruciais para re/orientação curricular escolar.

O documento em análise também reitera que sua elaboração se deu por etapas e contou com a participação de profissionais de educação de várias entidades, como UNDIME, CONSED, SEESP/MEC, SECAD/MEC, CONPEB/MEC, REDE/MEC, bem como de secretários municipais e estaduais de educação, de representantes do CNE, CNTE, ANFOPE, ANPED e de docentes de universidades, em que procuraram “[...] apresentar as indagações recorrentes de educadores, professores, gestores e pesquisadores sobre o currículo e realizar um levantamento da potencialidade dos textos junto ao sistema” (Brasil, 2007, p. 7).

O documento é composto por cinco artigos que contemplam eixos organizadores essenciais ao debate, que, embora se diferenciem nos eixos, há uma aproximação em conceitos e objetivos, para formar justamente o todo. Vale ressaltar que os artigos podem ser estudados separadamente, ou ainda, sem uma ordem sequenciada entre si. Quanto aos eixos organizadores, têm-se: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo; Currículo, conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação.

Assim, os artigos convergem para atender aos dispostos na Constituição Federal de 1988, mais especificamente no Artigo 210, que expressa o dever do Estado de determinar os “[...] conteúdo mínimos

para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, p. 1), consubstanciado pelos documento de 2007:

Todos os textos recuperam o direito à educação entendido como um direito à formação e ao desenvolvimento humano, como humanização, como processo de apropriação das criações, saberes, conhecimentos, sistemas de símbolos, ciências, artes, memória, identidades, valores, culturas... resultantes do desenvolvimento da humanidade em todos os seus aspectos (Brasil, 2007, p.12).

O artigo enfatiza a importância da humanização, muito saliente em seu todo. Para esclarecer este conceito, resgatamos o postulado por Leontiev (2004, p. 267): “[...] podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade”. Assim, para humanizar-se, é preciso que cada ser humano se aproprie de tudo aquilo que foi elaborado pelo conjunto da humanidade, como as criações, os saberes, os conhecimentos, as ciências, as artes, os valores, as culturas do homem.

Na sequência, discutem-se as possibilidades para o desenvolvimento humano, o humanizar-se, a partir da apropriação dos conceitos científicos, bem como a importância da instituição escolar neste percurso.

O Desenvolvimento Dos Conceitos Científicos E A Instituição Escolar

Para compreender e, por conseguinte, atuar na sociedade de forma consciente e significativa, é preciso que o indivíduo se humanize, ou seja, é preciso que se aproprie dos bens culturais produzidos pela humanidade, o que lhe dá o caráter de ser social, cultural e histórico. Nesse sentido, há de se considerar que a instituição escolar,- espaço formalmente reconhecido para a mediação sistematizada dos conhecimentos, dos conceitos científicos, deve pensar em alternativas de trabalho para que todos se beneficiem de sua função social primária.

Não há espaço para a privação dos conceitos científicos na escola, mas uma forma diferenciada de mediá-los frente a diversidade cultural do Brasil. A esse respeito, o autor relata que a apropriação dos bens culturais e, por conseguinte, o desenvolvimento das características essencialmente humanas, isto é, da atenção deliberada, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, da linguagem etc., pressupõe duas fases. A primeira entre as pessoas, no âmbito interpessoal; a segunda, no âmbito intrapessoal, na estrutura interna do psiquismo, a qual só se efetiva por meio do processo de internalização, ou seja, da reconstrução interna de conhecimentos externos, os quais são reelaborados pelo sujeito na utilização de instrumentos² e dos signos³, princípios básicos e necessários para a humanização. Nessa perspectiva, Vigotski esclarece que os signos, permitem uma atuação social que não alcançaria com outros instrumentos (Vygotsky, 1987, 1991, 1998), o que já demonstra um desenvolvimento humano próprio.

² Os instrumentos são objetos que se interpõem entre o homem e a natureza, transformando-os.

³ Os signos também são instrumentos mediadores das relações entre o homem e o mundo, contudo, são exclusivamente humanos, pois constituem uma linguagem articuladamente humana.

Assim, para que a formação de conceitos se concretize, é necessária a experiência pessoal da criança e a aprendizagem em sala de aula de forma sistematizada que desenvolvem dois conceitos, os ‘espontâneos/cotidianos’ e os ‘não-espontâneos/científicos’. Nesse processo, evidencia-se que os conceitos menos elaborados, os primitivos, aos poucos se transformam em conceitos novos e mais elaborados. Para tanto, a criança necessita de que a escola forneça formação adequada a fim de que os estudantes adquiram novos conceitos e palavras. Este é, sem dúvidas, uma das fases da humanização do aluno na escola, imprescindível à sua formação como cidadão. Nas palavras do pesquisador: “O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental” (Vygotsky, 1991, p. 107).

Para Vigotski (1991), os conceitos cotidianos e científicos se desenvolvem por caminhos divergentes e envolvem experiências e posturas diferentes por parte da criança. No entanto, eles não estão em conflito, pois fazem parte de um mesmo processo, ainda que se formem e se desenvolvam sob condições externas e internas diferentes, motivadas por problemas diferentes. Assim, “[...] a ausência de um sistema é a diferença psicológica principal que distingue os conceitos espontâneos dos conceitos científicos” (Vygotsky, 1987, p. 99). A esse respeito, torna a afirmar:

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. (Vygotsky, 1991, p. 107).

Cumpramos ressaltar que, na formação dos conceitos científicos, o processo de abstração e de generalização é “descendente”, pois origina-se na definição conceitual, a qual, geralmente, é seguida de aplicações não espontâneas em atividades escolares sistematizadas, podendo, posteriormente, ser aplicadas em experiências extra-escolares de forma consciente. No desenvolvimento dos conceitos cotidianos, o processo se efetiva de modo contrário ao científico, uma vez que surge na experiência sem que haja, neste momento, a consciência de sua definição conceitual para, posteriormente, ascender a ela. Diante do exposto, o autor ainda ressalta a relação de interdependência entre esses dois conceitos, ao afirmar que o conceito científico será internalizado mediante certo nível de concretude do conceito espontâneo correspondente.

Nessa perspectiva, a escola, como espaço socialmente organizado para a mediação dos conceitos científicos, torna-se fundamental no processo de desenvolvimento dos sujeitos, de seu caráter de humanização. Uma vez que esses conceitos, ao serem apropriados pelos alunos, impregnando-se em suas práticas, permitem a (re)elaboração consciente de suas atuações sociais em um movimento dialético à construção de sua humanização.

Análises e discussões

Embora não haja, no artigo analisado, uma definição explícita para o termo 'diversidade', algumas inferências permitem definir o conceito empregado a essa terminologia, em específico.

O termo "Diversidade Cultural"⁴ passa a ser referenciado no documento apenas como "diversidade": "Diversidades que os educadores e educandos levam para as escolas: sócio-étnico-racial, de gênero, de território, de geração etc. Ver a diversidade como um dado positivo, liberá-la de olhares preconceituosos: superar práticas classificatórias é uma indagação nuclear dos currículos" (Brasil, 2007, p. 12 - 13). Nesta perspectiva, diversidade assume um sentido mais amplo, assim, diversidade cultural e desigualdade social são associadas e assimiladas como aspectos precedentes de um mesmo fenômeno social. Portanto, a desigualdade social, entendida como diversidade cultural, passa a ser assimilada e, por conseguinte, vista como positiva e aceita, ao invés de ser refutada e combatida. Esta afirmação se torna ainda mais evidente nos questionamentos que o documento exara

Em resumo, o complexo, variado e conflituoso cenário cultural em que estamos imersos se reflete no que ocorre em nossas salas de aula, afetando sensivelmente o trabalho pedagógico que nelas se processa. Voltamos a perguntar: como as diferenças derivadas de dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, sexualidade, cultura e religião têm "contaminado" nosso currículo, tanto o currículo formal quanto o currículo oculto? Como temos considerado, no currículo, essa pluralidade, esse caráter multicultural de nossa sociedade? Como articular currículo e multiculturalismo? Que estratégias pedagógicas podem ser selecionadas? Temos, professores e gestores, reservado tempo e espaço suficientes para que essas discussões aconteçam nas escolas? Como nossos projetos políticos-pedagógicos têm incorporado tais preocupações? (Brasil, 2007, p. 29, grifo do autor).

O documento também expressa a existência de dois currículos: o formal, formalmente planejado, e o currículo oculto. O currículo formal consiste em

[...] experiências escolares que se desdobram entorno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. [...]. Cabe destacar que a palavra currículo tem sido também utilizada para identificar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, [...]. Trata-se do chamado *currículo oculto*, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cidadão escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por

⁴ Na Convenção de 2005, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura [UNESCO] (2005, p.6) define e discute termo 'diversidade cultural' como: "[...] refere-se à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades".

agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos (as) professores (as) (Brasil, 2007, p. 18, grifo do autor).

Diante das definições apresentadas, surge a indagação sobre quais seriam as forças que conseguiram imprimir no documento a explícita preocupação com a diversidade. Uma possível resposta seria as orientações políticas brasileiras, no que se refere à diversidade cultural, e o respeito a ela, possivelmente oriundas das reivindicações de grupos sociais espalhados pelo Brasil. Para Carvalho (2010, p. 18), “[...] isso se deve primordialmente à influência exercida e à articulação realizada pelos organismos internacionais, em especial a UNESCO e a OMC”.

Nesse sentido, a diversidade cultural assume objetivos diferenciados, uma vez que: “o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural, a tolerância, o diálogo, a cooperação e a solidariedade são considerados, nesses documentos, como meios de garantir a paz e a segurança internacional” (Carvalho, 2010, p. 18). Ao corroborar com o exposto, Galuch e Sformi (2011) consideram que a preocupação de organismos internacionais com os países periféricos é oriunda do processo de globalização, pela produção e circulação de mercadorias e de capital em nível global. Assim, para que o processo de globalização aconteça, torna-se fundamental garantir a estabilidade social por meio da manutenção do sistema, inculcados em programas educacionais afirmativos.

A necessidade de garantia da coesão social é explícita no documento “Indagações sobre o Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura” e a sua forma de inculcação se manifesta em diferentes partes da discussão, sob a égide da valorização e do reconhecimento das diferenças e da diversidade “[...] para a formação de uma auto-imagem positiva” (Brasil, 2007, p.33). Segundo Carvalho (2010), este novo paradigma tem sido aceito, sem maiores indagações, no âmbito educacional, e os argumentos que o sustentam são diversos:

Os argumentos empregados estão associados ao respeito aos direitos humanos, a promoção da equidade, à superação dos currículos monoculturais e, ao mesmo tempo, ao resgate e à afirmação da identidade dos grupos marginalizados e das culturas regionais, ao combate das atitudes discriminatórias e à ampliação da democracia (Carvalho, 2010, p. 20).

Assim, em nome dos direitos humanos, prega-se o respeito e a valorização a cultura dos grupos marginalizados e regionais como conhecimento predominante no currículo escolar, pois “[...] constitui-se um exercício fundamental tornarmos conscientes de nossos enraizamentos culturais” (Brasil, 2007, p.38). No entanto, é somente por meio do acesso aos conhecimentos científicos, sistematizados em ensino nas escolas, que se compreende e desenvolve as funções psicológicas essencialmente humanas, discutidas por Luria (1992), Vygotsky (1987, 1991, 1998) e Leontiev (2004), como atenção, memória, livre arbítrio, ação intencional, pensamento abstrato, linguagem, já citadas,, por conseguinte, a compreensão da forma

consciente e significativa sobre como se organiza e se orienta a sociedade, isto é, sob quais premissas estão ancoradas, para que a humanização ocorra e as diversidades se estabeleçam de maneira coerente.

Ao se considerar a necessidade de compreensão da sociedade no geral e sua cultura científica, não se está em uma posição excludente à necessidade de compreensão de grupos minoritários e regionais, isto é, de culturas de grupos específicos, pelo contrário, está-se abrindo leques de oportunidades de humanização a partir de conceitos científicos determinados, em trabalho sistematizado pela escola. Compreender o fenômeno em suas relações mais amplas, permite e, de certa forma, ampara a compreensão de fenômenos mais particulares e específicos a cada grupo. Como bem pontuado por Galuch e Sofri (2011, p.64): “Isso quer dizer que a realidade deve ser objeto de estudo; mas de um estudo mediado pelo conhecimento científico, o que, muitas vezes, significa afastar-se da realidade para adquirir os instrumentos simbólicos que permitem ir além da aparência dos fenômenos”.

Aliado a isso, ao promover um currículo pautado no respeito à diversidade, o Estado se exime de sua responsabilidade à medida que aos indivíduos cabem “[...] compreender o papel que devem ter na mudanças de seus contextos imediatos e da sociedade em geral” (Brasil, 2007, p.21). Mas, caso fracasse, o sentimento de respeito ao próximo gerará aceitação necessária para direcioná-lo a novos rumos.

Ademais, implícita à ideia de afirmação da identidade por grupos de gênero, etnia, localização, entre outros, dissolve-se o sentimento de humano genérico. Mais do que isto, compromete-se a identificação dos sujeitos por classe social, já que não há a visão de sociedade estratificada pelo capital e, por conseguinte, comprometem-se também as possibilidades de superação dessas condições objetivas.

Diante dessas reflexões, não se nega a diversidade, mas que seja uma mola propulsora a pensar as condições objetivadas pelo sistema regido pelo capital e não como uma força de ajuste e submissão do sujeito às condições de exclusão social e econômica desse sistema produtivo atual.

Considerações Finais

O documento “Indagações para o Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura” (Brasil, 2007) está em consonância com os documentos oficiais norteadores da educação no Brasil e, por conseguinte, com os organismos internacionais, fazendo ressoar “uma formação autônoma e crítica para todos a partir do conceito de diversidade, considerando-se os conceitos científicos necessários ao desenvolvimento da humanização no cidadão brasileiro.

Constata-se, por sua vez, que a terminologia 'diversidade cultural', a qual orienta os documentos internacionais, é re-significada no contexto brasileiro, passando a ser grafada apenas como 'diversidade', a fazer a incorporação do termo 'desigualdade social' à concepção de diversidade, o que merece uma

investigação mais detalhada no âmbito de sua aplicação na escola. Desse modo, a desigualdade social deve ser assimilada e aceita ao invés de refutada e combatida, tornando-se uma força de ajuste, não de submissão à sociedade regida pelo capital.

Outro aspecto relevante é que, em nome da diversidade, há uma supervalorização do conhecimento cotidiano (cultura local) em detrimento ao conhecimentos científico (cultura científica), desconsiderando-se, assim, a possibilidade de 'formação reflexiva', como expressa Vigotski (1991), a corroborar para a manutenção da estratificação social. Para Galuch e Sforzi (2011, p. 65), "O que à primeira vista pode parecer um avanço, [...] exclui a possibilidade e o compromisso de a escola realmente contribuir para o desenvolvimento significativo de todos os sujeitos, uma vez que deixa de priorizar a condição para esse desenvolvimento: o acesso ao conhecimento científico". Essa constatação significa que as políticas públicas educacionais brasileiras assentam-se sobre as bases do 'acolhimento social', como expresso por Libâneo (2012), em detrimento do desenvolvimento intelectual de seus alunos, da sua construção em humanização plena.

Referências

- Brasil.** (2007). Ministério da Educação. *Indagações sobre o Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura*. Recuperado em 20 de fevereiro, 2019, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>
- Galuch, M. T. B., & Palangana, I. C.** (2008). Experiência cultura e formação no contexto das relações de produção capitalista. *Intermeio*, 15(1), pp. 71-78. Disponível em Recuperado em 20 de fevereiro, 2019, de http://www.intermeio.ufms.br/revista/28/InterMeio_v14_n28%20Terezinha.pdf
- Galuch, M. T. B., & Sforzi, M. S. F.** (2011). Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. *Práxis Educativa*, 6(1), pp. 55 - 66. Recuperado em 20 de fevereiro, 2019, de <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862/1999>
- Galuch, M. T. B.** (2014). *O ensino nos anos iniciais do ensino fundamental: perspectiva de formação e práticas pedagógicas*. São Paulo: USP.
- Carvalho, E. J. G de.** (2010). Educação e diversidade cultural. In Carvalho, E. J. G de, & Faustino, R. C. *Educação e diversidade cultural* (pp. 17-54). Maringá: Eduem.
- Gil, A. C.** (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4a. ed.) São Paulo: Atlas.
- Leontiev, A.** (2004). O homem e a cultura. In Leontiev, A. *O desenvolvimento do psiquismo* (pp. 259-284). São Paulo: Centauro.
- Libâneo, J. C.** (2012, jan-mar). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In *Educação e Pesquisa*, 38(1), pp. 13-28. São Paulo.
- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura [UNESCO].**(2005). *Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais*. Recuperado em 20 de fevereiro, 2019, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149742por.pdf>
- Vygotsky, L. S.** (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (1991). O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In Vygotsky, L. S. *Pensamento e Linguagem* (pp.103-147). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.