

**DIVERSIDADE CULTURAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
OLHARES A PARTIR DE SANTA CATARINA**

Lourival José Martins Filho¹

Elisa de São Thiago Cunha²

Evita Alicia Gomes Silveira³

RESUMO: Esta pesquisa busca estudar a diversidade cultural em relação à docência visando contribuir para o desenvolvimento de práticas curriculares e processos de formação docente. Trata-se de uma discussão teórica de cunho bibliográfico e que tem como base o mapeamento da diversidade cultural catarinense, além de um debate sobre a formação de professores e professoras. Entende-se a diversidade cultural e a formação de professores como elementos dinâmicos e complexos forjados na ação humana de viver e fazer educação. Os dados iniciais revelam a necessidade de os cursos de licenciaturas de Santa Catarina contemplarem com maior rigor teórico e metodológico discussões sobre a diversidade cultural e seus impactos na formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Diversidade cultural catarinense; Currículo.

**CULTURAL DIVERSITY AND TEACHER TRAINING:
PERSPECTIVES FROM SANTA CATARINA**

ABSTRACT: This research seeks to study cultural diversity in relation to teaching in order to contribute to the development of curricular practices and teacher training

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, e pesquisador do Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente: lourivalfaed@gmail.com

² Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/UDESC: napeudesc@gmail.com

³ Acadêmica do curso de História – Habilitação Licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq: napeudesc@gmail.com

processes. It is a theoretical discussion of bibliographical character and it is based on the mapping of the cultural diversity of Santa Catarina, as well as a debate about the formation of teachers. Cultural diversity and the teacher training are understood as dynamic and complex elements forged in the human action of living and making education. The initial data reveals the necessity of the degree courses of Santa Catarina to contemplate more rigorously theoretical and methodological discussions on cultural diversity and its impacts on teacher training.

KEYWORDS: Teacher training. Santa Catarina's cultural diversity. Curriculum.

INTRODUÇÃO

Ancorada na prerrogativa da necessidade de um debate entre a formação de professores e a diversidade cultural, esta pesquisa baseia-se em referenciais teóricos mais inclusivos e não tão lineares. Propõe-se, portanto, uma discussão teórica que desenha e resgata o mapeamento histórico geral da diversidade cultural catarinense com reflexão imbricada na formação de professores e professoras e no currículo vigente, estabelecendo relações entre o sujeito concreto e a diversidade presente no estado de Santa Catarina, uma vez que pouco se fala nos currículos de formação dos professores. O estudo parte, então, do intuito de responder a seguinte problemática: qual a importância do conhecimento da diversidade cultural catarinense para a formação do professor contemporâneo?

Trata-se de uma pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – Brasil, a qual se caracteriza como uma pesquisa de cunho bibliográfico, fundamentada por diferentes autores contemporâneos na área da educação e da diversidade cultural. Além disso, tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de práticas curriculares e processos de formação docente que estimulem o acolhimento, o respeito, o convívio e o reconhecimento dos diferentes e das diferenças.

1. CULTURA E DIVERSIDADE

Segundo LARAIA, (2001) cultura “[...] é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.”(p.14). Entendemos que a cultura possui um papel primordial quando colocamos em xeque as discussões sobre diversidade cultural, pois, em um mundo contemporâneo, quando tratamos cultura como uma coisa fixa e congelada, não damos conta de acompanhar as movimentações sociais decorrentes dos distintos processos. Para Hall (1997), o dinamismo da cultura está envolto em disputas “simbólicas e discursivas de poder”, assim como os próprios interesses políticos que permeiam uma dada construção histórica. Rodrigues e Abramowicz (2013), por sua vez, nos alertam que a diversidade e a diferença são campos distintos conceituais, pois “fala-se em diversidade sem desigualdade” (p. 18), esvaziando a diferença, e o diverso indica em si uma ideia de identidades que se compõem, se relacionam e se toleram, admitindo a possibilidade de diálogos igualitários sem considerar as hierarquias de saber/poder. Nesse sentido, a diferença se estabelece para borrar as identidades e não para instituí-las.

Por isso, quando trazemos reflexões acerca da diversidade cultural, partimos do olhar da alteridade. Um povo nunca é um só, um povo é múltiplo, em todos os aspectos individuais e coletivos de sua composição, suas etnias, culturas e principalmente de suas diversidades. Segundo Chechetti (2008), a diversidade cultural está na significação de cada indivíduo e/ou grupo social sobre o tempo e o espaço, como referência de suas configurações de identidades pessoais e coletivas. Isso tudo dentro dos espaços de socialização e convívio, como é o caso das escolas.

Fernandes (2005) defende que o caso brasileiro, em suas diversidades culturais, está totalmente imerso no processo histórico-social e nas dimensões continentais de nossa territorialidade. Isso é possível observar predominantemente no discurso imigrantista presente na história oficial de grande parte do país, dentro da criação de uma política de estado eugenista e de invisibilização histórica de sujeitos como é o caso das populações afrodescendentes e indígenas.

Se atrelarmos determinado espaço geográfico a uma única composição étnica caímos em um determinismo. Partimos, portanto, do pressuposto da análise multicultural, perpassando todos os enlaces e tramas históricos e suas implicações para que se construa uma determinada identidade cultural.

2. COMPOSIÇÃO ÉTNICA CATARINENSE

Com a abolição da escravatura em 1888, emerge o projeto de estado baseado nos ideais do imigrantismo, o qual, como aponta Azevedo (1987), tinha como propósito a substituição do trabalho escravo pelo livre, instituindo a mão de obra imigrante, europeia em sua maioria, como uma ferramenta para a reconstrução da imagem da nação e principalmente do ideal de progresso.

Segundo Seyferth (2002), esse ideal já teria suas primeiras aplicações um pouco antes, com a instituição dos primeiros “núcleos coloniais” na região Sul do país, desde o início do século XIX, quando se debruçaram sobre dois pontos referenciais: 1) a localização estratégica que ligava desde os mais longínquos pontos do Sul a São Paulo e que, portanto, a favorecia no abastecimento e no comércio; 2) a crença do imigrante europeu como agricultor nato, munido dos valores familiares e, assim, a personificação do cidadão brasileiro e da vocação agroexportadora do país.

A partir desse breve panorama, podemos entender as construções sociais que permeiam a formação da identidade catarinense muito atrelada às culturas europeias. Além disso, tem-se o fato de que, principalmente no início do século XIX, ocorreu uma forte política de ocupação física do estado, especialmente nas suas regiões mais remotas, promovida em grande parte pela coroa. Acreditamos ser importante trazer essa crítica, uma vez que as políticas governamentais e midiáticas que o aparato estatal veicula reforçam tais heranças, em sua maioria italianas, alemãs e açorianas, juntamente às festas tradicionais que acontecem anualmente em todo o estado. Santa Catarina é dividida em grandes regiões – a saber: Litoral, Nordeste, Planalto Norte, Vale do Itajaí, Oeste, Meio-Oeste, Planalto Serrano e Sul Catarinense – todas, como já colocamos anteriormente, permeadas de processos recentes, alguns nem tanto, de ocupação.

Dessa forma, analisamos brevemente algumas etnias no estado, um pouco de seu histórico, suas presenças e manifestações atuais.

Indígenas

Antes de todo o processo de colonização decorrente do século XIX, as diferentes etnias indígenas ocupavam o território físico do estado. Como colocam Schmitz e Ferrasso (2011), diferentes deslocamentos étnicos pelo território, com o passar do tempo, não nos permitiram falar em povos indígenas “estritamente catarinenses”, até mesmo pelo não reconhecimento, por parte de alguns grupos, das noções de cidades, estados e país. Podemos, portanto, estabelecer diálogos com a composição atual das etnias presentes no estado catarinense, sendo elas Kaingang, Xokleng e Guarani.

Segundo Brighenti (2012), conforme o último censo realizado em 2010, a população indígena no estado soma aproximadamente 16 mil pessoas, sendo que houve um crescimento significativo no decorrer dos anos, não só dentro das Terras Indígenas (TI), mas também nos espaços das cidades. Os Guarani, em Santa Catarina, encontram-se em 21 aldeias/comunidades, grande parte situada na faixa litorânea do estado, ao passo que no Oeste há cerca de duas comunidades. Os Kaingang são os maiores em população, pois distribuem-se na região que compreende o Oeste e o Vale do Contestado. Já os Xokleng estendem-se em duas Terras Indígenas localizadas no Alto Vale Catarinense, entre os municípios de José Boiteux, Vitor Meireles, Doutor Pedrinho e Itaiópolis e a TI Rio dos Pardos, a qual se localiza na cidade de Porto União. Ressaltamos que a luta pela demarcação e pelos direitos sobre territórios indígenas também ocorre no estado.

Quilombolas

Partindo da mesma perspectiva multicultural, as comunidades quilombolas, não ficam por fora da nossa reflexão, tendo em vista que resguardam a memória e os costumes de uma resistência histórica à escravidão brasileira. São constituídas, em sua maioria, por afro-brasileiros, descendentes de escravizados do Brasil Colonial. Segundo Ganesini e colaboradores (2012), no estado de Santa Catarina, existem cerca de dez comunidades quilombolas reconhecidas oficialmente, estas se estendem sobre os municípios de Balneário Camboriú, Criciúma, Santo Amaro da Imperatriz, Campos Novos, Porto Belo, Praia Grande, Garopaba, Monte Carlo e Paulo Lopes.

Alemães

Advindos com o agenciamento de imigrantes que tangenciou o governo brasileiro na primeira metade do século XIX, os alemães vieram ao país com a principal função de ocupar os “espaços vazios” e implantar um modelo de agricultura baseado na pequena propriedade familiar. De acordo com Seyferth (2002), em 1829 foi fundada a cidade de São Pedro de Alcântara, sendo esta a primeira colônia alemã no estado de Santa Catarina, com a maioria dos imigrantes originários da cidade de Bremen, Alemanha. Ainda segundo a autora, essa colônia foi a última agenciada pelo governo imperial, já que o parlamento aprovou, em 1930, um decreto que impedia gastos com a imigração. Seyferth coloca ainda que as promessas que o governo brasileiro fez não fizeram jus à realidade, pois diversas colônias eram muito afastadas, envoltas em matas nativas e sem quaisquer subsídios ou auxílios por parte do aparato estatal, o que em alguns casos gerou a reimigração.

Sem o agenciamento governamental, em 1846 passaram a surgir as colônias alemãs fundadas por empresas particulares, principalmente depois da “Lei de Terras”, que facilitou a compra de terras para estrangeiros. Com isso, em 1850, fundou-se a colônia de Blumenau, que inicialmente contava com 17 imigrantes e, a partir de 1870, passou a se tornar referencial da colonização alemã na bacia do Vale do Itajaí e ainda hoje representa uma das maiores colônias alemãs do estado de Santa Catarina. Outras colônias que destacam a presença alemã no Norte e no Alto Vale de Santa Catarina, são: a Colônia Dona Francisca, atual Joinville, que surge em 1851; a Colônia Itajaí, atual Brusque, em 1860; Colônia de Jaraguá, em 1879; e Colônia Harmonia, atual Ibirama, em 1898. Já nas regiões Oeste e Meio-Oeste, temos o trabalho dessas mesmas empresas particulares que atuaram nas concessões de terra para colonização, as principais são: a colônia de Porto Novo, hoje Itapiranga, fundada em 1926; Palmitos, no início da década de 1930; a colônia de Dreizehnlinden, Treze Tílias, em 1933 (que conta também com forte presença austríaca); e Fraiburgo também em meados de 1930. Atualmente, a cultura alemã se manifesta na memória resguardada pelos descendentes nas cidades de fundação germânica, na arquitetura muito presente no Alto Vale Catarinense, na língua ainda falada por alguns, nas comidas típicas e nas festas, como a Oktoberfest de Blumenau, considerada a maior celebração da cultura alemã fora da Alemanha.

Italianos

A imigração italiana ao estado de Santa Catarina ocorreu um pouco depois da alemã. Originária do mesmo projeto de estado, porém, só veio a intercorrer na segunda metade do século XIX. Segundo Ruon (2005), as condições na Itália não eram favoráveis, a industrialização já ocorria no país, mas nem todas as camadas sociais eram beneficiadas. A alternativa para muitos italianos das atuais regiões de Vêneto, Trentino-Alto Ádige e Lombardia era, por meio dos agenciamento de imigrantes, tentar a vida no Brasil. Como a autora coloca, eles sustentavam o “sonho de cultivar a própria terra” e isso veio ao encontro de interesses do país, pois, como apontado anteriormente, uma das preocupações era a ocupação das “terras vazias”. A colonização no estado, segundo Trento (1988), teve início com cerca de dois mil imigrantes. Assim, temos os primeiros colonizadores italianos na região de Rio dos Cedros em meados de 1975. Os trentinos, junto dos alemães, fundam então a colônia de Nova Trento e se espalham pela região conhecida como pomeranos e quase no mesmo período ocorreu a ida de alguns grupos até Laguna (na época, a cidade mais importante do estado), que com o recurso da Ferrovia Tereza Cristina se espalharam pelo sul do estado, fundando pequenas colônias e vilas, como Azambuja, Urussanga, Pedras Grandes, Criciúma, Orleans, Nova Veneza, Grão Pará, Cocal, Treze de Maio, Turvo, entre outras. Vale destacar, também, a migração de gaúchos para o meio e extremo oeste de Santa Catarina, em sua maioria italianos ou seus descendentes, que se deu principalmente no início do século XX. Atualmente, percebemos de maneira muito forte a presença italiana no estado, principalmente pelas festividades que acontecem em municípios como Rio do Sul – a Anima Italiana, Maravilha e Jaraguá do Sul – a Festa Italiana, Nova Veneza – o Carnevale di Venezia, Urussanga – a Festa do Vinho e o Ritorno alle Origini, Nova Trento – o Incanto Trentino, entre outras tantas festas que celebram a presença italiana por todo o estado.

Poloneses

A migração polonesa para o Brasil se deveu a alguns fatores que assolavam aquele país na segunda metade do século XIX, dentre os quais se destacam a falta de terras, as dificuldades econômicas e principalmente as tensões internas do país. Segundo registros, em meados de 1869 algumas famílias se instalaram na cidade de Brusque, no Vale do Itajaí. De acordo com Thomé (2007), posteriormente, em 1887, ocorre a chegada de algumas famílias que vieram da Bucovina, junto com os alemães.

[Tais famílias] se estabeleceram nas colônias de Passa Três, Voltas Grande, São Lourenço, Vila Nova e Imbuial, em Rio Negro e Mafra. Mais tarde transferiram-se para a colônia Lucena, que se transformou em Alto Paraguaçu, e Moema, ambas pertencentes a Itaiópolis (SC) e que então integravam o Município de Rio Negro. (CELESTINO, 2002 apud THOMÉ, 2007, p. 99).

Entre 1907 e 1914, depois de aportarem no Paraná, uma leva de imigrantes são destinados ao sul do estado, onde constituíram as colônias de Orleans, Irati, União da Vitória, Santa Cândida e Araucária, entre outras. Thomé (2007) afirma que os poloneses que migraram do Paraná e se instalaram também na região do contestado conservam poucos resquícios da sua cultura original, seus costumes se misturam com as culturas étnicas ou regionais predominantes na região, principalmente a gaúcha e as de raízes indígenas. Podemos identificar ainda a presença polonesa no estado em diferentes aspectos, como nos pratos gastronômicos, nas danças típicas, na língua polonesa preservada em algumas comunidades, além de festividades que ocorrem nas diferentes regiões do estado, a citar: em Itaiópolis, a noite polonesa, e em Criciúma e Jaraguá do Sul que têm a presença polonesa marcada através da festa das etnias.

Açorianos

Podemos colocar que, temporalmente, os açorianos foram os primeiros imigrantes em Santa Catarina. Com os projetos de expansão no Sul do Brasil, desde o início do século XVIII, a imigração já era uma resposta. A coroa portuguesa então estimulou a imigração prometendo aos habitantes do arquipélago dos Açores terras, ferramentas entre outros subsídios, se estes se instalassem no Sul do país, até então muito pouco explorado. Segundo Coneva (2009), em 1747 acostam na ilha de Santa Catarina três navios com cerca de mil açorianos, e em 1748 chegam mais dois navios com outros 590 imigrantes (quase cem mortos devido ao difícil percurso e às más condições nos navios). Santa Catarina possuía na época três núcleos de povoações: São Francisco do Sul, Nossa Senhora do Desterro e Santo Antônio dos Anjos da Laguna. A maioria dos imigrantes se dirigiu a Laguna e uma parte foi enviada ao Rio Grande do Sul.

Diferentes levas de imigrantes chegavam a cada ano ao estado e até o ano de 1756 quase seis mil imigrantes açorianos estavam instalados. São fundadas algumas freguesias,

como São Miguel, Santo Antônio e São José. A colonização mais no interior do estado não agradava os açorianos, pois estes preferiam a região do litoral, principalmente pela possibilidade da pesca que era uma forma de subsistência.

As manifestações culturais são muito marcadas em certas regiões o estado, principalmente em Laguna, Florianópolis e Araranguá, tanto nos costumes e na culinária, quanto no artesanato, como a renda de bilro, e nas festividades tradicionais, sendo a Festa do Divino Espírito Santo uma das maiores representações.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS

Diante da promessa de garantia do direito humano universal e social, inalienável à educação, e da compreensão de que a educação se constitui no processo e na prática – concretizados nas relações sociais, observando seus diferentes sujeitos considerados e acolhidos em sua diversidade pelas instituições escolares, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) –, constitui-se então como um dos principais desafios da formação do professor identificar e entender os sujeitos que se apresentam em seu ambiente de atuação bem como os contextos nos quais estão inseridos.

Na busca pela garantia desse direito, faz-se necessário o entendimento de quais sujeitos e diversidades estamos nos referindo. Molon (2011), ao citar González Rey (1997), defende que a constituição do sujeito se dá no campo da intersubjetividade em que se distingue a subjetividade pessoal da subjetividade social, ou seja, o sentido pessoal se distingue do significado da dimensão coletiva do social. A formação da subjetividade possui, portanto, um caráter social e histórico, configurado no palco de encontros e confrontos, com uma negociação dos mundos de significação privado e público, assim como “as relações entre pensamento e linguagem não são diretas, mas são mediadas pelo significado.” (MOLON, 2011, p. 617).

Vasconcellos (2011), por outro lado, indica que o sujeito se constitui pelo social em interação com o objeto, que pode ser físico ou espiritual. Segundo o autor, o sujeito concreto é “considerado em todas as suas dimensões existenciais: física, afetiva, sexual, lúdica, cognitiva, estética, **espiritual**, ética, social, política, econômica, **cultural**, ecológica” (VASCONCELLOS, 2011, p. 46, grifos nossos), ou seja, o sujeito concreto é formado pela relação entre determinações e diferentes relações mediadas pelo sentido; que

considera a diversidade como um dos fundamentos do humano, figurando um campo indispensável de conhecimento do docente que irá lidar com a concretude desse sujeito e, portanto, deve estar previsto no currículo de formação desse profissional o conhecimento da diversidade cultural no qual ele está inserido.

Silva (1999) defende que o entendimento de currículo não está em encontrar o seu verdadeiro significado, mas, sim, em entender a forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Portanto, na tentativa de descobrir qual conhecimento deve ser ensinado, o enfoque deve ser histórico, isto é, trazer discussões quanto à natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. Dessa forma, o currículo será sempre uma seleção que deve ser justificada, pois não partilha da assepsia científica, uma vez que reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade, além dos valores dominantes que regem os processos educativos. Sacristán (1998), destaca que o currículo não é um conceito e sim uma construção cultural, uma vez que não existe fora da experiência humana, pois é um modo de organizar as práticas educativas. Assim, o currículo possui diferentes perspectivas que foram sistematizadas sob uma concepção histórica.

Rodrigues e Abramowicz (2013) destacam que diversidade cultural e as capacidades interculturais, quando presentes no currículo, são ferramentas que possibilitam o encontro entre pessoas e povos de culturas diferentes, uma vez que a educação intercultural está pautada no aprendizado da própria cultura (linguagens, valores, visão de mundo e sistema de conhecimento), aberta à apreciação de outras linguagens e formas de conhecimento, ou seja, quanto mais esse aspecto é abordado no currículo de formação dos professores, mais próximo ele fica dos sujeitos concretos da sala de aula.

A diversidade cultural, entendida como parte da educação intercultural, nunca se fez tão necessária. Flecha (2011) nos leva a pensar na contemporaneidade como o tempo/espaço histórico em que o professor atua. A autora implica transformações com efeitos sobre os modelos de subjetividade constituintes dos sujeitos, pois, segundo ela: “O homem pós-moderno estaria entregue a um sem número de opções e escolhas, que o jogam muito mais em um mundo não totalizante e universalizante, no qual a experiência de desamparo e angústia tem lugar privilegiado.” (FLECHA, 2011, p. 29); além de preconizar o entendimento do ser humano, enquanto indivíduo, considerado como medida de todas as coisas, valorizando a autonomia individual e o narcisismo.

Se os sujeitos, na força da lei, devem ser acolhidos em sua diversidade nas instituições escolares, como a escola e seu currículo podem lidar com a angústia e o desamparo dos sujeitos narcisistas com autonomia individual?

Sobre esse aspecto, Souza e Martins Filho (2015) indicam que para haver justiça social faz-se necessária a diminuição das lacunas existentes sobre o reconhecimento da diversidade dos estudantes, o que pode ser possível por meio da conexão com a formação reflexiva dos professores, ampliando seu universo cultural, intelectual e humano e, ao mesmo tempo, proporcionando uma formação reflexiva que considere o professor como sujeito de conhecimento, autor de sua ação e de seu discurso, com o desenvolvimento de práticas que se aproximem das demandas sociais e possibilitem uma reflexão crítica que se manifeste nas suas ações cotidianas.

Tais conexões devem apontar para um olhar sociológico que vislumbre a realidade concreta e histórica da diversidade catarinense para que então haja uma compreensão do processo histórico presente no contexto do professor. Nesse sentido, Pais (1990) aponta para a necessidade de transmissão das normas a um nível coletivo (macrossocial), no intuito de entender sua reprodução e suas modificações cotidianamente (microsocial), ou seja, por meio da cultura tida como um conjunto de significados compartilhados por um grupo que faz parte de um conhecimento ordinário e cotidiano. O autor propõe ainda que se produzam significados compartilhados que digam respeito a uma linguagem com seus usos particulares (rituais, eventos) que produzam sentido para a vida de determinado grupo, pois os sujeitos se constroem no contexto de uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos e, muitas vezes, contraditórios.

Lahire (1997), por outro lado, propõe a desconstrução das realidades baseadas em estatísticas qualitativas e sugere então heterogeneizar o que havia sido, forçosamente, homogeneizado. Devemos, portanto, procurar modelos focados em casos singulares e contextos sociais precisos. No caso da formação de professores, não basta estudar as teorias genéricas e as leis homogeneizadas, é preciso conhecer os contextos específicos de nossa atuação profissional.

REFLEXÕES FINAIS

Dentro do entendimento de que a diversidade cultural e a formação de professores são elementos dinâmicos e complexos, forjados na ação humana de viver e fazer educação,

esta pesquisa trouxe à tona a necessidade de compreensão do sujeito concreto da sala de aula, seu tempo histórico, seu contexto, sua afetividade e seus campos de ação. Itens estes pertencentes à diversidade cultural e que estão situados em um contexto imbricado em um passado e um presente que definem a identidade de um povo, em sua significação de indivíduo e de grupo social. Ao delimitarmos a composição étnica catarinense, percebemos que nossa identidade está composta para além do currículo eurocêntrico, expondo uma lacuna existente entre os estudantes e os professores, uma vez que o professor necessita de uma formação baseada na ampliação de seu universo cultural, intelectual e humano, o que pode ser possível por meio do desenvolvimento de práticas que se aproximem das demandas sociais e que possibilitem uma reflexão crítica que se manifeste nas suas ações cotidianas. Faz-se necessária, portanto, uma discussão com afinco e que seja realizada do micros social para o macros social, com a finalidade de heterogeneizar o que já vem sendo homogeneizado qualitativamente nas pesquisas estatísticas. Não estamos aqui defendendo uma posição determinista e dualista, fincada na exclusão de toda base qualitativa, mas, sim, na compreensão do cotidiano do sujeito concreto em relação aos dados quantitativos, no intuito de compreender esse sujeito por meio da cultura tida como um conjunto de significados compartilhados. A pesquisa, até o momento, permite-nos tecer algumas proposições:

- a) Inserir a discussão sobre a diversidade cultural nas Propostas Pedagógicas Curriculares (PCC) dos cursos de licenciatura;
- b) Realizar formação continuada de docentes da Educação Básica com ênfase na temática;
- c) Desenvolver programas e ações de extensão em parceria com as unidades de Educação Básica;
- d) Desenvolver o tema nos núcleos de estudos dos cursos de licenciatura;
- e) Produzir material didático nos laboratórios dos cursos de licenciatura;
- f) Realizar Programas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica que trabalhem e desenvolvam a temática dentro das unidades de ensino.

Dessa forma, damos ênfase a um maior rigor teórico e metodológico no debate dos currículos quanto às discussões sobre a diversidade cultural e seus impactos na formação docente. Além disso, sinalizamos para a necessidade de um levantamento sobre como estão

elaborados os currículos de formação dos professores no país quanto a sua diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BRIGHENTI, Clóvis Antonio. Povos indígenas em Santa Catarina. In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando (Orgs.). **Etnohistória, história indígena e educação: contribuição para o debate**. Porto Alegre: Pallotti, 2012. vol. 1, p. 37-65.

CECHETTI, Elcio. **Diversidade cultural religiosa na cultura da escola**. 2008. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2008.

CONEVA, Ada. **A imigração açoriana para o Brasil meridional**. Premio Iberoamericano en la República Tcheca – XV edición. 2009. Disponível em: <http://www.premioiberoamericano.cz/documentos/15taedicion/3erPremioXV_AdaConeva.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2018.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos CEDES**, v. 25, p. 378-388, 2005.

FLECHA, Renata. Modernidade, contemporaneidade e subjetividade. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 28-43, 1. sem. 2011. Disponível em <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/2264>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

GIANESINI, Dalva Rosana Dalsegio et al. Comunidades remanescentes quilombolas de Santa Catarina – um olhar a partir da Associação Quilombola Morro do Boi. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA FACULDADES EST, 1, São Leopoldo, 2012. **Anais...** São Leopoldo: EST, v. 1, 2012. p. 580-597. Disponível em: <<http://anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/view/99/42>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/71361>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

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

MOLON, Susana Inês. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 ago. 2018.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, Porto, v. XXV (105-106), p. 139-165, 1990. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 ago. 2018.

RUON, Patricia. **O ítalo-trentino no desenvolvimento do Vale do Itajaí (SC)**: estudo dos municípios de Luís Alves, Rio dos Cedros e Rio do Oeste. 2005. 134 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCHMITZ, Pedro Inácio; FERRASSO, Suliano. Caça, pesca e coleta de uma aldeia Guarani. In. CARBONERA, Mirian; SCHMITZ, Pedro Inácio (Orgs.). **Antes do Oeste Catarinense**: arqueologia dos povos indígenas. Chapecó: Argos, 2011. p. 108-133.

SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e questão racial no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 53, p. 117-149, 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33192>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Alba Regina Battisti de; MARTINS FILHO, Lourival José. Formação docente e PIBID: interfaces e desafios. **Revista Cocar**, Belém, v. 9, n. 18, p. 211-232, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/viewFile/711/533>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

THOMÉ, Nilson. **A formação do homem do contestado e a educação escolar** – República Velha. 2007. 349 f. Tese (Doutorado em Educação – História, Filosofia e Educação) Universidade de Campinas (Unicamp), Campinas, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252397/1/Thome_Nilson_D.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2018.

TRENTO, Angelo. **Do outro lado do Atlântico**: um século de emigração italiana no Brasil. São Paulo: Nobel, 1988.

VASCONCELLOS, Celso S. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. São Paulo: Libertad, 2011.