

## CADERNOS DE APOIO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DA CIDADE DE SÃO PAULO: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE CULTURAL<sup>1</sup>

**Maria Angélica Chagas FERREIRA**

Pós-Graduada em Formação de Professores com Ênfase em Educação Básica/IFSP-  
Campus São Paulo<sup>2</sup>

**Alda Roberta TORRES**

Doutora em Educação/USP  
Docente do IFSP/Campus São Paulo<sup>3</sup>

### RESUMO

O presente artigo objetiva socializar a pesquisa realizada sobre os *Cadernos de Apoio e Aprendizagem – CAA*, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Natureza e Sociedade, enfatizando a maneira como esse material didático se apresenta para as crianças, nas escolas de Ensino Fundamental da Cidade de São Paulo a partir da perspectiva da diversidade cultural. A metodologia adotada é bibliográfica e documental. Para a organização dos dados, utiliza-se a análise de conteúdo. Como objetivo, analisa-se como a temática da Diversidade Cultural figura nos CAA. Para sua consecução, foi aprofundado o estudo das definições de identidade, cultura, diversidade, diferença e, posteriormente, verificado como os CAA dialogam com esses conceitos, por meio das atividades, textos e figuras. Conclui-se que o estudo os CAA se apresentam com boas e efetivas atividades sobre a diversidade, porém se observado a partir de aspectos mais abrangentes, o material estudado precisa ser aperfeiçoado.

**Palavras-chave:** Diversidade Cultural. Cultura. Identidade. Diferença.

### Introdução

O presente artigo tem como objetivo socializar a pesquisa realizada sobre os *Cadernos de Apoio e Aprendizagem (CAA)* trabalhados na rede municipal de educação da cidade de São Paulo a partir da perspectiva da diversidade cultural. No intuito de delimitar nossa pesquisa nos propusemos como objetivo geral analisar como a diversidade cultural é abordada nos Cadernos de Apoio e Aprendizagem (CAA)

---

<sup>1</sup> Resultado da monografia apresentada para obtenção da titulação de especialista no IFSP-SP, no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores com Ênfase na Educação Básica, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alda Roberta Torres. Além disso, é motivado pela prática docente e de gestora que obtive estando na Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São de Paulo desde 2002.

<sup>2</sup> Endereço eletrônico: angelicachagasf@uol.com.br

<sup>3</sup> Endereço eletrônico: aldarobertatorres@gmail.com

trabalhados na rede municipal da cidade de São Paulo como recurso didático para o Ensino Fundamental, especificamente do 2º ao 5º ano. E como objetivos específicos estabelecemos definir os conceitos de cultura, diferença e identidade; identificar aspectos nos referidos cadernos que dialoguem com estes conceitos e analisar as características das atividades propostas nestes cadernos que favoreçam o aprendizado sobre a temática da diversidade cultural. Para tanto, o estudo aborda o Livro Didático e as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental I como contexto de análise. Igualmente, aborda-se a legislação articulada à realidade da rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo.

Nesta direção a pesquisa desenvolveu-se como um arcabouço teórico-metodológico que contribui para a consecução dos nossos objetivos destacando como procedimentos metodológicos os estudos bibliográficos, documentais e a análise de conteúdo para a categorização de conceitos importantes que dão a estrutura para a análise dos dados. Para esse percurso, autores como Antônio Flávio Moreira (2002, 2003, 2008), Vera Candau (2003 e 2008), Neusa Gusmão (2012), Antônio Carlos Gil (2002), Paulo Freire (1986, 2000), Stuart Hall (1999, 2014), Tomaz Tadeu da Silva (2013, 2014), Laurence Bardin (2011) Roque Moraes (1999, 2003) e Nicholas Burbules (2012) auxiliam na definição de cultura, diferença e identidade e propiciam a base fundamental para o estudo dos *Cadernos de Apoio e Aprendizagem*, objetivando analisar se esse recurso didático por meio das atividades, figuras, fotos e textos favorecem o aprendizado sobre a temática da diversidade cultural.

A escolha e organização deste artigo segue, em grande medida, o caminho investigativo percorrido e que se revelou na lógica de estruturação da pesquisa. Por isso iniciamos com os conceitos principais para em seguida, dar conta da análise dos dados de pesquisa e suas considerações finais.

### **Na cultura, o encontro com a identidade e a diferença**

O professor, quando entra em sua sala de aula, não ignora a realidade diária que vive, muitos verificam a diversidade cultural diariamente, que se concretiza por meio dos comportamentos dos alunos, de suas indagações, conflitos e vivências. A realidade vivida por professores e alunos é bastante controversa, assim “[...] é importante pensar a

educação e a escola como espaço de tensão e de conflito, de cultura e de alteridade” (GUSMÃO, 2012, p. 97). Assim, acreditamos que sem abnegar as necessidades institucionais e congregando as diferenças, é possível pensar numa escola que ensina, mas também que compartilha, que respeita e aprende. Nesse sentido, “o diálogo pode ser visto como um instrumento de ensino, de mediação entre grupos distintos, de democratização da escola e da sociedade, de criação de consensos culturais e cognitivos de eliminação de barreiras entre as diferenças [...]” (MOREIRA, 2002, p. 30).

Nessa perspectiva, toda a ação que expressa um significado é cultural, assim o diálogo, as relações existentes no contexto escolar também são culturais. Segundo Hall (1997, p. 1) “as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e neste sentido, são práticas de significação”. Sendo uma ação humana, a cultura não é única, não é individual, é sempre coletiva e não é estática, está em constante movimento e mudança. As práticas de significação acontecem o tempo todo e sendo práticas sociais não são puras, nem únicas, são sempre múltiplas, pois recebem contribuições de todos que nela se inserem direta ou indiretamente, ou seja, as ações coletivas ou individuais se tornam significativas se elas se relacionam com o contexto cultural em que o sujeito está inserido.

Compreendemos como contribuição direta aquelas estabelecidas através das várias formas de convivência, no caso da escola as relações entre os diversos sujeitos, como por exemplo, professor e alunos, alunos e alunos, equipe de apoio e professores, entre outras. E como contribuição indireta as relações estabelecidas através de recursos produzidos por outros, que não estão presentes, mas por meio destes interferem na dinâmica dessa relação, na escola podemos citar os livros, os vídeos, o conteúdo, as normas e leis institucionais.

Assim, a cultura escolar tanto quanto a cultura nacional, como colocada por Hall (2014), não se importa com as diferenças de seus membros, a monoculturalidade pretende unificar, ensinar a todos do mesmo jeito e apenas de uma maneira, criando um comportamento esperado, uma resposta certa, um único momento de aprender. Moreira e Candau (2003) explicitam que a visão monocultural da escola é um problema, os

‘outros’ adentram a escola tornando-a multicultural<sup>4</sup> mesmo sem expressividade e significância. Nesse sentido, “os ‘outros’, os ‘diferentes’, os de origem popular, os afrodescendentes, os índios, os estrangeiros, mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural” (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 160).

A escola é, nesse ponto, um amálgama cultural, ou seja, amálgama significa diferentes componentes que misturam e ao se misturarem perdem suas propriedades originais. Dessa forma, se por um lado pasteuriza as diversidades na conformação de um sujeito institucionalizado; por outro, possibilita o encontro de tais diversidades de modo amplo. O amálgama aqui assume o sentido de congregar as diversidades. Portanto, o que se faz na instituição *escola* pode determinar o sentido negativo ou positivo da escola frente às diversidades culturais. Pierucci (2013) nos ajuda a entender que a diversidade faz parte da vida. Afirma que

a diversidade é algo vivido, experimentado e percebido, gozado ou sofrido na vida cotidiana: na imediatez do dado sensível ao mesmo tempo que mediante códigos de diferenciação que implicam classificações, organizam avaliações, secretam hierarquizações, desencadeiam subordinações. (PIERUCCI, 2013, p. 33)

Os esforços para que o maior número de crianças frequentem a escola é significativo, porém com a vinda desses “outros”, o desafio, além de lidar com várias práticas de significação, é lidar também com as diferenças culturais, que são híbridas e retratam as dimensões da população escolar atendida pelo sistema público de ensino. Nesse aspecto, Gusmão indica que

o maior desafio da escola é o de ser, além de um espaço de ensino, e um lugar de aprendizagem, capaz de investigar o trabalho educativo e incorporar uma nova proposta de cultura, diversa, complexa na troca e na comunicação entre os diferentes [...]. A ação e a intervenção das políticas efetivadas em seu nome acontecem com um caráter político visível e se estruturam no campo ideológico de forma prática e imediata, segundo os interesses da sociedade, mas, quase sempre, sem ouvir os sujeitos que pretendem atender. (GUSMÃO, 2012, p.105-106)

---

<sup>4</sup> Segundo Vera Candau (2013, p. 23), o multiculturalismo interativo ou intercultural “promove uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades, e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas”.

A educação escolar estabelece, assim, políticas de permanência de acordo com a legislação em vigor, mas não considera a população a que atende, em suas especificidades e em suas identidades. O campo ideológico massificador e excludente ainda compõe de maneira muito incisiva a rotina, o currículo e as práticas educacionais. Nesse sentido, a diferença ainda é vista como estrutura hierárquica (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2000), tornando uns mais que outros. Todavia, conforme Burbules (2012), é importante ressaltar que a

diferença é uma expressão de tendência política, um quadro de referências com base no qual os grupos podem discutir sua singularidade e traços distintivos em contraposição a concepções de comunidade, solidariedade ou consenso liberal, que tendem a enfatizar necessidades e interesses comuns. (BURBULES, 2012, p.175)

A diferença existe, mas não para diminuir, para hierarquizar, para distanciar, não basta assim, somente estudá-las ou saber de sua existência, “é preciso vivê-las, senti-las, para que elas não impeçam as pessoas de se compreenderem melhor e conviverem em paz” (GADOTTI, 1992, p. 28). Ela pode nos ajudar a ver o que não víamos antes como significativo no cotidiano escolar, ajuda-nos a entender que o conhecimento não é único e nem aprendido de uma única maneira, ajuda-nos a buscar a história dos sujeitos e a pensar como é possível um currículo diverso em possibilidades de aprender.

A cultura que difere também identifica. A identidade, então, pode ser expressa coletiva ou individualmente, mas sempre se reporta a uma determinada cultura, a uma prática de significação. Assim, Hall (2014) assegura que é importante compreender as identidades, visto que

é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. (HALL, 2014, p. 109)

Compreender a identidade, segundo Hall (2014), ainda é perturbador, pois é na afirmação da identidade que se constitui a diferença; nesse aspecto, a identidade só existe porque existe um outro, que me diferencia. É na relação com o outro que se constitui a identidade.

Para Silva (2014, p. 82), a “afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, na operação de incluir e excluir”, em operações binárias, que são

aceitas ou negadas de acordo com a posição que se ocupa, “nós” e “eles”. A classificação é inevitável e com ela a hierarquização, a valoração e normalização, isso porque

fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade da diferença. Normalizar significa eleger arbitrariamente uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa [...] A força homogeneizadora da identidade é diretamente proporcional à sua invisibilidade. (SILVA, 2014, p. 83)

Se há identidades visíveis é porque existem as invisíveis, e a escola encontra assim todas as dificuldades sociais em lidar com essa normalização, que não é natural, mas se naturaliza na realidade da escola, principalmente com a ideia de alunado ideal, ou com as situações complexas, que ocasionam um tratamento diferenciado seja ele por necessidade no caso dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, ou na exclusão que acomete os alunos identificados como indisciplinados, por exemplo.

A identidade está ligada a sistemas de representação assim como o próprio sujeito pode “determinar” sua identidade com um objetivo (afastar, aproximar, reconhecer, julgar) ou, mesmo no sentido os outros podem determinar a identidade dos sujeitos; por trás da identidade existem relações de poder, isto é, “ela é contraditória, instável, inconsistente e inacabada” (SILVA, 2014, p. 96); não é única, nem pronta, e só se concretiza com o outro cultural, já que

o outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular, não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação curricular. (SILVA, 2014, p. 97)

Nessa necessidade de inserir no currículo a preocupação com a identidade e a diferença, Silva (2014) propõe possibilidades de concretização de ações para que o currículo tenha práticas mais condescendentes com a interação, com o diálogo e com a

ideia de pertencimento e visibilidade. Ele afirma que, para abordar a temática da identidade e da diferença, é importante iniciar apresentando questões políticas centrando na ideia de como a diferença e a identidade são produzidas. Ele ainda afirma que é importante ressaltar que a diversidade biológica é natural, mas a diversidade cultural não é, e que por isso é importante questionar, não somente reconhecer e tolerar.

Nesse aspecto, seria enriquecedor que, na organização dos planejamentos e planos de ensino, e principalmente nos Projetos Políticos Pedagógicos elaborados pelas unidades escolares, essa perspectiva de organização fosse levada em consideração para que a realidade onde esta unidade está inserida fosse estudada e valorizada por aqueles que estão na escola. Silva (2014) também evidencia a relevância do professor nesse processo curricular, na estimulação dos alunos para explorar atividades que incitem a perturbação, a transgressão e a subversão do que existe e é valorizado, em detrimento de outros.

Assim, o “resgate” das identidades culturais pode ser feito ressaltando-se as histórias individuais e coletivas, as histórias de vida, as histórias da comunidade e oportunizando que essas histórias sejam narradas, contadas e que possam fazer parte do conteúdo de ensino, enfatizando a hibridização e a constituição de novas identidades. Seguindo nessa perspectiva, chegamos ao momento de ‘promover’, como postula Candau (2008, p. 53), “experiências de interação com os ‘outros’ para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situar-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido. Romper com a tendência de guetização”. Dessa forma, a conscientização de quem se é e como sua cultura e sua história são importantes para sociedade onde se está inserido podem ser também objetivos curriculares a serem buscados pela escola e seus atores.

### **A diversidade cultural nos documentos oficiais**

Dois documentos evidenciam melhor a temática sobre diversidade cultural dentro da perspectiva e da necessidade de olhar a escola por uma ótica da multiplicidade de culturas, histórias e vivências. São eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 e as Indagações sobre o Currículo de 2008. Outros documentos importantes, que titularizaram sobre a diversidade, evidenciam, em suas análises, uma perspectiva



sobre as relações étnico-raciais com ênfase na cultura afro-brasileira e indígena, os mais antigos complementando os PCN e outros publicados a partir de 2003 sob a égide das leis nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, e nº 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Na busca pela compreensão da realidade pesquisa optamos por esses dois documentos tendo em vista sua abrangência e perspectiva apresentada, diante dos objetivos a serem alcançados com presente estudo.

Os PCN trazem elementos norteadores para um currículo mais abrangente diante da diversidade sócio-histórico-geográfica da população brasileira, colocando em seu conjunto orientações de conteúdos relevantes a serem trabalhados na Educação Básica nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Educação Física e Artes, traz, ainda, uma novidade para os educadores que é a abordagem de temas que transversalizam as disciplinas, pois são assuntos de emergência e necessidade social, diante da inclusão da população pauperizada na escola, como Orientação Sexual, Ética, Meio Ambiente, Saúde e Pluralidade Cultural.

Nesse sentido, o documento afirma que a educação escolar deve se orientar pelos seguintes princípios: dignidade da pessoa humana; igualdade de direitos (princípio da equidade); participação; corresponsabilidade pela vida social. Esses princípios ampliam os objetivos de educar da escola, que deve buscar e enxergar seus outros atores que não eram vistos, ou que eram excluídos da escola. Neste sentido, a seguinte síntese esclarecedora contida nos PCNs, indica a contribuição da escola na superação da discriminação:

A contribuição da escola, portanto, é a de desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la [...] o grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza, representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (BRASIL, PCN, Vol. 8, 2001, p. 32)

Sendo assim, rever seus currículos e seus conteúdos, ampliando seu leque de objetivos para que o aluno seja inserido e permaneça na escola em reais condições pedagógicas, mesmo que sua situação socioeconômica o diferencie dos colegas, é um



princípio já colocado na Constituição Federal, de 05 de outubro 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, de 20 de dezembro 1996.

A perspectiva de trabalho oportunizando a inserção no currículo e na prática docente da diversidade cultural é uma possibilidade de desconstrução da ideia que associa fracasso escolar a condições econômicas, sociais e étnicas, à medida que professores e alunos vivam a diferença e a diversidade de maneira a agregar conhecimentos e saberes.

Pensando em possibilidades de formação de professores sob uma ótica mais ampla e condizente com a realidade dos alunos, principalmente de escolas públicas, conhecimento e valorização das características e peculiaridades de cada região, composição de planos de ensinos mais abrangentes e contextualizados com as comunidades atendidas, é possível vislumbrar mudanças significativas no trato dos alunos que acessaram e permanecem na escola, porém ainda não estão inseridos no contexto escolar. Nessa perspectiva,

a cultura pode assumir um sentido de sobrevivência, estímulo e resistência. Quando valorizada, reconhecida como parte indispensável das identidades individuais e sociais, apresenta-se como componente do pluralismo próprio da vida democrática. Por isso, fortalecer a cultura própria de cada grupo social, cultural e étnico que compõe a sociedade brasileira, promover seu reconhecimento, valorização e conhecimento mútuo, é fortalecer a igualdade, a justiça, a liberdade, o diálogo e, portanto, a democracia [...] Assim o desafio de a escola se constituir um espaço de resistência, isto é, de criação de outras formas de relação social e interpessoal mediante a interação entre o trabalho educativo escolar e as questões sociais, posicionando-se crítica e responsabilmente perante elas. (BRASIL, PCN, Vol. 10, 2001, p. 44-p. 52)

Em 2008, mesmo já sendo discutido desde 2006, é publicado o documento *Indagações sobre o Currículo*, dividido em cinco volumes, com os seguintes assuntos: Desenvolvimento Humano; Educandos e educadores e seus direitos; Conhecimento e cultura; Diversidade e avaliação. Cada volume é escrito por especialistas na área, possibilitando separar por assunto ou agrupar por temas importantes cada caderno elaborado, assim o documento contribui de maneira significativa, como material de apoio à formação dos professores, uma vez que os textos são próximos da realidade das escolas e da prática docente. Há, ainda, para complementar, uma bibliografia para

pesquisa, sugestões de filmes, documentários, e autores que aprofundam as temáticas utilizadas.

O objetivo principal do documento 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 [...] a proposta de discussão sobre a concepção curricular passa pela necessidade de constituir a escola como espaço e ambiente educativos que ampliem a aprendizagem, reafirmando-a como lugar do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a constituição da cidadania. (MOREIRA e ARROIO, 2008, p. 5-p. 7)

O currículo partindo deste prisma é o caminho percorrido pelo aluno onde se desdobram suas experiências em torno de seu conhecimento, a construção de suas identidades em meio às relações sociais estabelecidas. Moreira e Candau (2008) ainda afirmam que

o currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante. (MOREIRA E CANDAU, 2008, p. 28)

A pergunta que permeia o documento é “como temos considerado, no currículo, essa pluralidade, esse caráter multicultural de nossa sociedade?” (MOREIRA E CANDAU, 2008, p. 29). Nesse questionamento se amplifica a busca de objetivos mais abrangentes e conseqüentemente conteúdos que possibilitem um olhar diverso com relação aos agrupamentos das turmas nas escolas, mas também a relação desse sujeito com a sociedade onde está inserido, enaltecendo as diferentes manifestações culturais e os diferentes saberes, isso para composição dos planos de ensino e também para o planejamento diário.

É tarefa da escola tornar o currículo mais acessível, ou seja, que consolide a possibilidade de construção das identidades, que os alunos se reconheçam na diferença, pois “se a diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo a pública, é a instituição na qual as diferentes presenças se encontram” (GOMES, 2008, p. 23). Assim a escola e todos os seus atores são desafiados

pela própria experiência humana a aprender a conviver com as diferenças. O nosso desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e

social é melhor ou pior do que o outro. Na realidade somos diferentes. Assim como a diversidade, nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário ela é negociada durante a vida toda dos sujeitos por meio do diálogo [...]. Tanto a identidade pessoal quanto a social são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas com os outros. (GOMES, 2008, p. 22)

Nessa tarefa do diálogo, somos instigados a ampliar nosso olhar, principalmente na construção de um currículo cultural e abrangente na perspectiva dialógica em que não se pode partir de um prisma apenas, é necessário integrar as diferenças para compor o todo. Como bem explicita Gomes (2008, p. 25), “a função pedagógica diante da diversidade é construir práticas pedagógicas que realmente expressem a riqueza das identidades e da diversidade cultural presente na escola e na sociedade”, tornando esse espaço um lugar de aprendizagens.

#### **O contexto dos *Cadernos de Apoio e Aprendizagem – CAA***

Para realização do nosso estudo, foram escolhidos os *Cadernos de Apoio e Aprendizagem – CAA*, material produzido pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, dos segundos, terceiros, quartos e quintos anos do ciclo um do Ensino Fundamental, nas disciplinas de “Língua Portuguesa” e “Natureza e Sociedade”, produzidos respectivamente em 2010 e 2012. Não sendo livro didático, é considerado material de apoio que pode ser usado pelo professor como mais um recurso.

A escolha pelo material ocorreu, primeiramente, porque muitos documentos produzidos por órgãos públicos, incluindo aqueles da Secretaria Municipal de Educação – através da Diretoria de Orientação Técnica – DOT, são distribuídos nas escolas, orientados para que sejam usados nos planejamentos, nos Projetos Políticos Pedagógicos, e direta ou indiretamente são a expressão da política do governo local, com objetivo segundo a introdução desses documentos de atender à grande diversidade local e regional da rede, sendo assim o recurso ganha uma expressividade e também uma relevância que se configuram principalmente nas formações, além de serem distribuídos em todas as escolas e usados por muitos professores.

Há iniciativas de formação, que geralmente abrangem a rede no sentido de direcionar os objetivos que se pretendem alcançar com o material produzido. Assim

começando pela Portaria nº 5.403, de 16 de novembro de 2007, que reorganiza o Programa *Ler e Escrever*, objetivando ações para universalizar para toda a rede o compromisso de todas as áreas do conhecimento em relação à leitura e à escrita, é possível observar as ações tanto para as escolas como para os professores e Coordenadores Pedagógicos.

Com essa Portaria, surgem também as Orientações Curriculares e a proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental, para todas as áreas do currículo (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Inglês, Educação Física e Artes). Para o Ensino Fundamental I, para o Ensino de alunos surdos e alunos com necessidades especiais com ênfase em deficiência intelectual:

Sensível à necessidade apontada por educadores, a Secretaria Municipal de Educação no âmbito da Diretoria de Orientação Técnica- Ensino Fundamental e Médio- está implementando o Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental. O objetivo é contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada área de conhecimento, construindo um projeto curricular que atenda às finalidades da formação para a cidadania, subsidiando as escolas na seleção e organização de conteúdos mais relevantes a serem trabalhados ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, que precisam ser garantidos a todos os estudantes. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2007, p. 10)

É importante ainda destacar que esse documento surge num momento em que professores e equipe gestora são chamados a organizar a Educação na cidade com práticas que já desenvolvem, com propostas colocadas em documentos como já citados anteriormente, como também de suas vivências. Assim, a proposta contida nas Orientações Curriculares afirma o compromisso com uma educação democrática, ou seja,

estamos convictos de que é possível e desejável construir uma escola que seja um espaço educativo de vivências sociais, de convivência democrática e, ao mesmo tempo, de apropriação, construção e divulgação de conhecimentos, como também de transformações de condições de vida das crianças que frequentam. Esse é o principal motivo desta proposta. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2007, p. 11)

Nesse processo de reorganização curricular, destacamos ainda a necessidade de as disciplinas convergirem para objetivos distintos, mas também incomuns que agregam

a possibilidade do diálogo entre elas por meio de projetos interdisciplinares, ou procedimentos metodológicos. Em outros termos,

a organização curricular deve superar fronteiras, sempre artificiais, de conhecimentos específicos e integrar conteúdos diversos em unidades coerentes que apoiem também uma aprendizagem mais integrada pelos alunos, para os quais uma opção desse tipo possa realmente oferecer algo com sentido cultural e não meros retalhos de saberes justapostos. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2007, p. 19)

Esse documento ainda traz a importância das aulas e da figura do professor, que tem consciência de seus objetivos no desenvolvimento do seu trabalho na sala de aula, assim,

a aula deve tornar-se um fórum de debates e negociação de concepções e representações da realidade, um espaço de conhecimento compartilhado no qual os aprendizes sejam vistos como indivíduos capazes de construir, modificar e integrar ideias, tendo a oportunidade de interagir com outras pessoas, com os objetos e situações que exijam envolvimento, dispondo de tempo para pensar e refletir acerca de seus procedimentos, de suas aprendizagens, dos problemas que têm de superar. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2007, p. 22)

É possível observar, nesses excertos, que a tarefa do professor está sendo direcionada para determinadas práticas que, segundo o documento, darão condições reais de aprendizagem significativa. Entretanto, além do conteúdo, é importante ressaltar que educação e a aprendizagem também se fazem no diálogo, na convivência, nas relações, nas vivências com os “outros”. Por isso, destacamos que, em outro documento, também da Secretaria Municipal de Educação, as Orientações Curriculares expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial, a autora de um dos textos do documento, a professora Azoilda Loretto Trindade, afirma que

Algumas palavras-ações precisam ser fortalecidas: a autonomia solidária como capacidade de cada um tomar suas próprias decisões, mas a partir da interação e diálogo com pontos de vistas diferentes; o diálogo que implica ouvir o outro, escutar e se deixar preencher com a palavra, com a ideia, com a perspectiva do outro; o corpo que carrega memórias que são reveladas nos passos, nos comportamentos, nas andanças; o movimento que concretiza a ação, que realiza a mudança, a criação. (TRINDADE, 2008, p. 112)

Neste contexto, é que os *Cadernos de Apoio e Aprendizagem – CAA* serão trabalhados, analisados e observados, ou seja, além dos conteúdos que são importantes para a aprendizagem, o foco é como esses conteúdos dialogam com a temática da Diversidade Cultural, congregando os objetivos de documentos como as *Orientações Curriculares* e a realidade das relações e percepções sobre assuntos que não compõem os conteúdos, mas devem permear o dia a dia escolar para que se fortaleçam as identidades individuais e coletivas dos alunos.

### **A análise dos *Cadernos de Apoio e Aprendizagem* na perspectiva da diversidade cultural**

Com as observações e análises realizadas, foi possível agrupar algumas ideias sobre os CAA, essas observações foram realizadas a partir da perspectiva da Análise de Conteúdo. Destacamos, para a escrita, nesta seção, a apresentação de um olhar, de uma possibilidade em relação a um material didático, produzido por uma rede, no caso a Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, que foi organizada a partir de uma determinada realidade política que tinha um plano municipal de educação, com objetivos definidos e metas a serem alcançadas. A análise realizada, aqui, não traz esse percurso, pois não são esses os objetivos deste artigo, todavia é importante tal destaque para que seja possível, contextualizar os documentos analisados.

Outro ponto importante a destacar é que os documentos analisados são públicos e estão disponíveis no Portal da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo e que a análise realizada dá-se partindo de um ponto de vista de observação, porém é também um olhar profissional, com inserção da pesquisadora na rede, e que, apesar de não estar em sala de aula no processo de aplicabilidade do documento com os alunos, está constantemente na formação de professores, juntamente com estes vivenciando a rede e suas complexidades em seu cotidiano. A análise realizada ainda é de uma perspectiva científica, mas não distanciada e nem neutra. É política e crítica (FREIRE, 2000, p. 127), pois “não é possível estar no mundo, enquanto ser humano, sem estar com ele e estar com o mundo e com os outros é fazer política”.

Assim, após realizar a leitura analítica das fichas e as categorias, verificamos que as observações serão mais contundentes se realizadas por disciplina, em vez de ser

realizada por ano de escolaridade. Nesse sentido, a primeira subseção apresenta a análise do CAA de Língua Portuguesa e na segunda o CAA de Natureza e Sociedade.

### *O CAA DE LÍNGUA PORTUGUESA*

#### AS ATIVIDADES

As atividades começam de maneira mais simples, vão se tornando mais complexas e ganhando densidade com o passar dos anos, ou seja, do CAA, do 2º ano para o 5º ano, as atividades se apresentam de forma mais aprofundada, com propostas diversas, assim os textos e contextos dos cadernos interagem entre si e com outras disciplinas.

Nessa interatividade, há um diálogo com outras disciplinas do currículo, através das propostas de interpretação textual, de modo que o aluno é instigado a várias possibilidades para realização destas, tais como: completar, relacionar, opinar, pesquisar, comparar, observar, conceituar, comentar, caracterizar, entre outros. No entanto, não é um movimento que se inclina a inter-multi-transdisciplinariedade (MORIN, 2002), se resume apenas em abordagens de conteúdo, que geralmente são desenvolvidas em outras disciplinas como Ciências. Caso a proposta dos CAA fosse interdisciplinar<sup>5</sup>, por exemplo, ajudaria os conteúdos e a própria organização das atividades para que acontecessem de uma forma mais ampla e levando em consideração a pluralidade cultural (BRASIL, PCN, vol. 10), numa perspectiva da diversidade, colaborando para que a escola ultrapassasse sua tradição monocultural (MOREIRA E CANDAU, 2003).

#### AS FIGURAS E FOTOS

Começamos destacando o conceito de cotidiano, que estará presente na análise e se fez presente nas fichas, pois é uma categoria significativa. Pensando nela como compondo a rotina escolar, Penin (1995, p. 13) afirma: “...é no âmbito da análise do cotidiano que podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola

---

<sup>5</sup> “Interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesa..., mas interdisciplinaridade pode significar também troca, cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica” (MORIN, 2002, p. 115).



e com isso alcançar a natureza das ações e dos processos constitutivos da realidade escolar”.

A importância da categoria *cotidiano* se dá, porque o CAA é um material didático de apoio, utilizado com uma certa continuidade, assim sendo se torna parte do dia a dia das rotinas das turmas. Penin (1995, p. 21) explica que “[...] o cotidiano é a ‘base’ a partir da qual o modo de produção tenta se constituir em sistema por uma programação... No caso da escola pública, o cotidiano escolar é a base da instituição estatal sobre o qual esta procura programar a produção”.

Nesse sentido, no CAA de Língua Portuguesa na categorização aplicada, destaca-se primeiramente a ausência parcial de fotos, principalmente nos cadernos do segundo, terceiro e quarto ano. Dessa forma, é importante observar que as figuras que aparecem têm a função de ilustrar os textos e, na maioria das vezes, de maneira distorcida ou estereotipada. É necessário considerar, como postula Nosella (1978, p. 163), que “a mensagem visual se torna eficiente instrumento ideológico complementar dos textos, devido à sua força comunicativa – rapidez e impacto emotivo – muitas vezes maior do que a comunicação escrita”.

Sendo a identidade constituída por processos sociais, atividades escolares necessitam retratar esse contexto, mesmo em ilustrações, necessita-se constituir-se menos estereotipada e mais condizente com a diversidade social e cultural do público-alvo que pretende abranger. É fundamental para um processo de práticas de significação (HALL, 1997), ou mesmo a identidade que se constitui a partir da realidade subjetiva (BERGER E LUCKMANN, 2003), que o cotidiano escolar traga recursos que fortaleçam esses processos nas relações estabelecidas nesse ambiente, seja com colegas e também com os materiais didáticos utilizados.

A maneira como as figuras aparecem reforça a ideia de monocultura escolar, como afirmam Candau e Moreira (2003). Nessa perspectiva, salientamos que a ideia de que é possível todos serem identificados fazendo parte de um único grupo cultural, em que a diversidade é um detalhe pouco expressivo, demonstrando a dificuldade da escola e dos materiais didáticos de romper com essa tradição, silencia e neutraliza as diferenças; além disso, torna-se confortável para escola a homogeneização. Por isso, entendemos que o desafio da escola é superar essa prática abrindo espaços para as diferenças e as diversidades de culturas.

## TEXTOS

Os CAA são ricos em textos e gêneros textuais, em todos os anos até pelo objetivo de aprimorar as interpretações e produções textuais dos alunos. Os capítulos com textos populares, como o de cantigas, versinhos populares, parlendas e poesias, incentivam primeiramente um conhecimento da cultura brasileira e a possibilidade de aprofundamento em textos regionais, como nas poesias com propostas de brincadeiras orais. Isso é pertinente na fase da alfabetização por meio de interpretação textual, a fim de se configurar como uma maneira de aprender brincando.

É fundamental o entendimento de que a educação escolar, com o lúdico, possibilita uma aprendizagem mais interativa, cooperativa e diversa. A criança é estimulada a trocar experiências vividas, a criar, a reinventar possibilidades, ou seja, os poemas, as brincadeiras juninas, as produções textuais propostas a partir dessas atividades são uma porta aberta para a diversidade da escola, visto que todos podem participar e trazer suas vivências. O papel do professor nesse contexto é o de orientador e organizador dessas atividades, driblando os tempos e os espaços que nem sempre estão disponíveis para atividades mais abertas, isto é, para além da sala de aula.

A aprendizagem, que acontece com a interação com outros, estimula o desenvolvimento individual e coletivo (VIGOTSKI, 1996), e o diálogo como instrumento é um recurso significativo na mediação de conflitos (MOREIRA, 2002). Considerado isso, por que não tornar os conflitos que, segundo Gusmão (2012), fazem parte do espaço escolar, como recurso didático, e estudar como diminuir os conflitos, as disputas e brigas. Nesse ponto, os textos poderiam colaborar como recurso de pesquisa e de atividades. Mas no CAA essas possibilidades nem aparecem, os textos são direcionados e com objetivos bastante específicos.

Exemplificamos essa afirmação quando os CAA abordam as lendas brasileiras, elas aparecem somente no caderno do 5º ano. Há algumas lendas indígenas sem origem étnica e lendas com personagens negros sem maiores explicações de sua origem. As atividades também são sucintas e sem a perspectiva de pesquisa ou sugestões de livros com outras lendas, ou ainda, com lendas de origens étnicas diferentes principalmente as indígenas, como por exemplo, a Lenda da Chuva.

Não há atividades desse gênero textual que explorem a diversidade e o respeito. O índio aparece como se fosse um ser exótico, fazendo parte da ideia de folclore, sem

que haja a apresentação das etnias, os locais no Brasil em que moram/moraram, a diversidade cultural das etnias indígenas. Sobre o negro, as lendas que aparecem são a do Saci, travesso, endiabrado, fumante (mesmo na figura de criança), sem roupa, só o calção e o chapéu vermelho, portador de deficiência e que adora ‘pregar peça’. E, para ser capturado (como um escravo fujão), é necessário o poder divino através de um rosário.

Quadro 1- O saci



Fonte: Cadernos de Apoio e Aprendizagem Língua Portuguesa, 5º Ano, 2010, p. 100.

Com o negrinho do pastoreio acontece a mesma coisa, também escravo, morto de tanto apanhar e que aparece para o seu senhor ao lado de Nossa Senhora, também para ser dócil e obediente, são necessários os ensinamentos cristãos, típicos da ideia colonizadora que imperou no Brasil, por vários anos. Nesta direção Silva (2005) contribui com uma reflexão importante sobre os estereótipos, mencionando que

Os estereótipos, a representação parcial e minimizada da realidade, conduzem o estereotipado e representado, em grande parte, à autorrejeição, à construção de uma baixa autoestima, à rejeição ao seu assemelhado, conduzindo-o à procura dos valores representados como universais, na ilusão de tornar-se aquele outro e de libertar-se da dominação e inferiorização (SILVA, 2005, p. 30)

Nesses casos, os negros que aparecem nas lendas são reflexos dos negros escravizados, sem roupa e sem sapato, sem dignidade por serem objetos de compra e venda. O que essas lendas ensinam para as crianças de quinto ano? A submissão, a ideia de que sendo indígena e negro são todos da mesma origem étnica? Os diferentes, os não heróis? Skliar e Duschatzky (2000), ao definirem as versões de alteridade, afirmam que quando o outro é visto como fonte de todo mal na sociedade e na escola, a intenção é

excluir, enfatiza-se o componente negativo, o não idêntico, o diferente, o menos importante, dificultando a construção de uma identidade positiva de si mesmo, principalmente se essa criança for negra ou índia.

### *O CAA DE NATUREZA E SOCIEDADE*

#### AS ATIVIDADES

As atividades contidas nos cadernos são diversificadas, trabalha-se em vários momentos a pesquisa, a experimentação, a vivência, possibilitando ao aluno entrar em contato com as informações dos cadernos, mas também experimentar outras aprendizagens.

Na pesquisa, as atividades estimulam a procura por outros materiais, aprofundamento do conteúdo desenvolvido nos textos, leituras complementares ou pesquisa de textos que são apresentados parcialmente. Na experiência, há atividades de situações cotidianas como o fazer de uma receita, ou ainda experiências mais elaboradas como a de descobrir quais elementos sólidos são solúveis em água.

Essas atividades de pesquisa e experiências estimulam as vivências principalmente em grupo, isso porque, para organizá-las, o professor precisa planejar o momento, pois distancia-se das atividades rotineiras, possibilitando uma organização espacial e temporal diferente das fileiras cartesianas que costumeiramente vemos nas escolas de Ensino Fundamental. Nesse sentido, Charlot (2013, p. 149) coloca que “o que importa é que o ensino tenha sentido, não é que esteja ligado ao mundo familiar do aluno; esta opção representa apenas uma solução possível, em certos casos, e pode ser perigosa ou impossível em outros”. Ou seja, esses CAA trazem um escopo significativo, mas limitado, de atividades relevantes a serem desenvolvidas pelos alunos.

Além disso, é importante ainda destacar nessa categoria temática que esses momentos, apesar de não serem únicos ou isolados no CAA, necessitam de uma metodologia que vislumbre atividades de interação, diálogo e troca de conhecimentos entre os alunos, isso porque, caso não aconteça, inviabiliza o fazer dessas experiências e vivências propostas nos CAA, isto é, em muitas situações, retira o professor e também o aluno de uma zona de conforto da lousa, giz, caderno e lápis.

## AS FIGURAS E FOTOS

Os CAA estudados de Natureza e Sociedade, a partir desta proposição, apresentam uma contextualização entre as figuras e fotos que colaboram para uma percepção ampliada sobre os assuntos tratados, isso porque é possível afirmar que os conteúdos vistos a partir das figuras e fotos, não tratam de maneira isolada somente uma disciplina do currículo em momentos distintos. Elas dialogam no sentido de entender a sociedade e a natureza como algo que se compõem conjuntamente o tempo todo. Assim, nestes CAA, as disciplinas se justapõem e sempre que possível trabalham conjuntamente com conceitos e atividades, e as figuras e fotos colaboram para esse exercício.

Nessa proposição, com a categoria apresentada na pesquisa, evidencia-se, enfim, a ideia de respeito à diversidade sob a ótica de vários prismas, da alimentação à migração, passando pela família, na Unidade 1, no CAA do 5º ano; tecnologia, como na Unidade 4, no CAA do 4º ano; recursos naturais, histórias da cidade, mapas e trajetos de turísticos da cidade, mostrando o rosto diverso do ensino municipal da cidade evidenciado em todos os CAA Natureza e Sociedade analisados.

## OS TEXTOS

Estes CAA, pela perspectiva dos textos, apresentam contextos sobre identidade, diversidade e cultura. Além do que foi exposto anteriormente, apresentamos mais alguns pontos de análise que ora complementarão o que já fora colocado, ora contextualiza e ora amplia o entendimento e a percepção sobre o objeto aqui aprofundado.

Os alunos da rede municipal de São Paulo têm várias origens sociais, econômicas, étnicas, culturais, uma rede tão grande e localizada em vários bairros dos mais periféricos aos mais centrais, tendo uma diversidade e amplitude de características que, mesmo escrevendo vários CAA, não seria possível contemplar essa diversidade existente. Nesse sentido, os CAA de Natureza e Sociedade trabalham vários temas importantes.

O aluno é instigado a pesquisar, a experimentar a fazer atividades, que é possível comprovar coisas simples, que somente a explicação e a exemplificação não dariam conta de dar o suporte mais abrangente e aprofundado sobre o assunto. Candau (2008)

nos ajuda a refletir e a entender a necessidade de promover experiências como as citadas que possibilitam que as crianças façam vivências interativas, cooperativas com os “outros”, instrumentalizando-as para a realidade externa à escola e rompendo com a possibilidade de guetização.

São perceptíveis, nos CAA de Natureza e Sociedade, alguns problemas como os CAA de Língua Portuguesa, entre eles, estão: não há sugestões de livros, nem de filmes que enriqueçam os temas abordados, a maneira como a bibliografia aparece no fim dos textos dificulta o acesso a elas, pois não são colocadas conforme as normas da ABNT, entre outros problemas.

Assim sendo, o CAA de Natureza e Sociedade do segundo, terceiro, quarto e quinto ano do Ensino Fundamental trouxe esse panorama de observações, além disso, uma visão de que é possível pensar em atividades, textos e propostas de trabalho que busquem a construção da identidade através do respeito e conhecimento da cultura na vivência com a diversidade.

## **Conclusão**

O estudo revela que os CAA de Língua Portuguesa e de Natureza e Sociedade apresentam dificuldades estruturais de organização e apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Destacamos o problema da apresentação de bibliografia complementar, sugestões e outros materiais didáticos no decorrer dos textos e atividades. Sem essa complementação, principalmente a bibliográfica, as unidades ficam sem uma continuidade que poderia ser utilizada em lições para casa, trabalhos e pesquisas.

Na possibilidade de diálogo com conceitos que completam a Diversidade Cultural, como o de cultura, diferença e identidade, é importante afirmar que os CAA apresentam textos, figuras, fotos e principalmente atividades desenvolvendo esse diálogo, porém, em muitos momentos, esse diálogo fica comprometido, pois aparecem atividades, textos e figuras que distorcem a realidade, ou a apresentam de maneira estereotipada, privilegiando determinados tipos de gêneros textuais e assuntos. E outros, que poderiam ser aprofundados, são colocados de maneira evasiva e sem a consistência necessária, citamos aqui as lendas, trabalhadas somente no caderno do 5º Ano de Língua Portuguesa, ou ainda a temática da diversidade desenvolvida no CAA do

também do 5º ano de Natureza e Sociedade. Os resultados do estudo apontam para o fato de que ainda, como muitos livros e materiais didáticos, pouco se trabalha nos conteúdos dos CAA, aspectos para construção de práticas de significação em relação à diversidade favoráveis ao reconhecimento e a valorização da diversidade cultural.

Enfim, os CAA demonstram assim, algumas fragilidades, não sendo um material de apoio para ser usado isoladamente. Nesse contexto, as escolas públicas da Cidade de São Paulo ao trabalhar com a Diversidade Cultural de maneira coerente, real e intensa, contribuem como um dos caminhos de inserção das crianças que estão na escola diariamente, mas não estão inseridas nesta realidade complexa, diversa e excludente que a escola pública ainda é.

### Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis/RJ, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. *Pacto Nacional na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: anos 1/unidade3*, Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. *Decreto 7.084* de 27 de janeiro de 2010. Brasília, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 05 jan. 1988.

BRASIL. *Editais de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático - PNL D 2010*. Brasília, 2008.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96*. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. *Lei 10.639*. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 09 jan. 2003.

BRASIL. *Lei 11.645*. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 10 mar. 2008.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Secretaria de Educação Fundamental, MEC, Brasília, 2001. Vol. 08 e Vol.10.



BURBULES, Nicholas. C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In GARCIA, R. L; MOREIRA, A. F. B. *Currículo na contemporaneidade incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 175-206.

CANDAU, Vera. M. Direitos humanos, educação interculturalidade: tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 13, nº 37, jan. /abr-2008.

CANDAU, Vera. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2013. p. 13-37.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, Marisa. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos Investigativos II*. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2007.

CUNHA, Marco. V. História da Educação e retórica: ethos e pathos como meios de prova. In VERA, M. da S; VALDEMARIN, T. (Orgs.). *Pesquisa em Educação: métodos e modos de fazer*. São Paulo: Ed. Unesp, 2010.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Diversidade Cultural e Educação para Todos*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1992.

GIL, Antônio. C. *Como classificar as pesquisas? Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.

GOMES, Nilma. L. Desigualdades e diversidade na educação. *Revista Educação & Sociedade*. [Online]. vol. 33, n.120, p. 687-693, 2012.

GOMES, Nilma. L. Diversidade e Currículo. In MOREIRA, Antônio Flávio e ARROYO, Miguel. *Indagações sobre currículo*. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Brasília, 2008.

GUSMÃO, Neusa. M. M. Realidade e Utopia: diversidade, diferença e educação. In GOBBI, M. A; NASCIMENTO, M. L. B. P. *Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente*. Araraquara, São Paulo: Ed. Junqueira & Marin, 2012. p. 90-111.

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, jul./dez,1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2014.

MEC-SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011*. Brasília, 2010.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOREIRA, Antônio. F; CANDAU, Vera. M. Educação Escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n° 23, mai. /jun./jul./ago., p. 156-168, 2003.

MOREIRA, Antônio. Currículo, conhecimento e cultura. In MOREIRA, Antônio Flávio e ARROYO, Miguel. *Indagações sobre currículo*. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Brasília, 2008.

MOREIRA, Antônio. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n° 79, p. 15-38, ago. /2002.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2002.

NOSELLA, Maria de L. C. D. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Ed. Moraes, 1978.

PENIN, Sonia. *Cotidiano e Escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1995.

PIERUCCI, Antônio F. *Ciladas da Diferença*. São Paulo: Ed. 34, 2013.

SAINT-GEORGES, Pierre de. Pesquisa e crítica das fontes de documentação, nos domínios económico, social e político. In ALBARELLO, L. et al (Orgs.). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Grávida, 1995.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa/ Programas: Ler e Escrever e Orientações Curriculares*. São Paulo. Fundação Padre Anchieta. 2010. 2°, 3°, 4° e 5°.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Natureza e Sociedade/ Programas: Ler e Escrever e Orientações Curriculares*. São Paulo. Fundação Padre Anchieta. 2012. 2°, 3°, 4° e 5°.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares proposições expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I.* SME/DOT. São Paulo, 2007.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. *Portaria 5.403* de 16 de novembro de 2007, reorganiza o Programa Ler e Escrever. São Paulo, 2007.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SKLIAR, C.; DUSCHATZKY, S. O nome dos outros, narrando à alteridade na cultura e na educação. In LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TRINDADE, Azoilda. L. Ensino Fundamental: Um novo olhar sobre o pluralismo cultural. In SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação Étnico-Racial na educação infantil, ensino fundamental e médio.* SME/DOT. São Paulo, 2008.

VIGOTSKI, Lev. S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1996.

### ***NOTEBOOKS FOR SUPPORT AND LEARNING ON THE CONTEXT OF CITY EDUCATION OF SÃO PAULO: A STUDY UNDER THE PERSPECTIVE OF CULTURAL DIVERSITY***

#### **ABSTRACT**

*The presented article aims to socialize the research conducted about Notebooks for Support and Learning - NSL, on the disciplines of "Portuguese Language" and "Nature and Society", focusing on the way of how this teaching material presents itself to children, on Secondary School of the city of São Paulo. The methodology adopted is bibliographical and documental. For data organization, content analysis was used. As the objective, it analyzes how the Cultural Diversity thematic appears on the NSL. To its attainment, it was deepened the study of the definitions of identity, culture, diversity, difference and, latter, it was checked how the NSL dialogues with these concepts, through activities, texts and pictures. It concludes that the study of the NSL presents itself with good and effective activities about diversity, but if seen through more embracing aspects, the studied material needs to be perfected.*

**Keywords:** Cultural diversity. Culture. Identity. Difference.

**Envio: novembro/2016**  
**Aceito para publicação: janeiro/2017**