

Educação e diversidade étnico-cultural no Brasil e no Peru: análise do questionário PISA 2018

Education and Ethnic-Cultural Diversity in Brazil and Peru: Analysis of the PISA 2018 Questionnaire

Zíbia da Silva Amaro¹, Denilson Junio Marques Soares², Wagner dos Santos^{3 4}

RESUMO: O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) utiliza questionários para contextualizar os resultados de suas avaliações desde sua primeira edição. Em 2018, o PISA incluiu itens voltados para a relação entre a prática pedagógica e a diversidade étnico-cultural presente nos países participantes. Embora essa temática já fosse pautada pela legislação brasileira e peruana desde a promulgação de suas constituições, a literatura acadêmica em ambos os países ainda apresenta uma lacuna de estudos que buscam analisar seus impactos e desafios no cenário educacional. Uma pesquisa foi conduzida com o objetivo de analisar como os professores em escolas públicas do Brasil e do Peru entendem a prática pedagógica em salas de aula multicultural e diversificada. A pesquisa se baseou na Pedagogia Culturalmente Responsiva, introduzida por Geneva Gay, e analisou as respostas dos professores a itens relacionados à diversidade étnico-cultural no questionário do PISA 2018. Os resultados indicaram uma convergência de opiniões entre os professores de ambos os países, com uma ligeira inclinação positiva por parte dos professores peruanos. No entanto, houve uma notável variação nas respostas, sugerindo lacunas na abordagem e formação relacionadas ao tema. Isso destacou a necessidade de políticas curriculares que abordem a diversidade étnico-cultural de maneira mais eficaz. Em conclusão, a pesquisa enfatizou a importância da análise das políticas de formação de professores e da eficácia das práticas pedagógicas em relação à diversidade cultural e étnica. Reconhecer e atender às necessidades dos diversos grupos socioculturais em cada país é fundamental para promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade étnico-cultural; Educação; PISA 2018; Pedagogia Culturalmente Responsiva.

ABSTRACT: The Programme for International Student Assessment (PISA) has been using questionnaires to contextualize the results of its assessments since its inception. In 2018, PISA introduced items focused on the relationship between pedagogical practice and ethnic-cultural diversity in participating countries. Although this theme had already been addressed in Brazilian and Peruvian legislation since the promulgation of their constitutions, the academic literature in

¹ Licencianda em Educação Física (UFES). Bolsista de Iniciação Científica (CNPQ). E-mail: zibia.amaro@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-4017-0461>

² Doutor em Educação (UFES). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Minas Gerais, campus Ouro Preto, MG, Brasil. E-mail: denilson.marques@ifmg.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3075-3532>

³ Doutor em Educação (UFES). Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFES, Vitória-ES, Brasil. E-mail: wagnercefd@gmail.com Orcid:<https://orcid.org/0000-0002-9216-7291>

⁴ Agradecimentos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq, pela concessão da bolsa de estudos de Iniciação Científica (Processo 114789/2022-3).

both countries still has a gap in studies that seek to analyze its impacts and challenges in the educational scenario. A research study was conducted with the aim of analyzing how teachers in public schools in Brazil and Peru understand pedagogical practice in multicultural and diverse classrooms. The research was based on Culturally Responsive Pedagogy, introduced by Geneva Gay, and analyzed teachers' responses to items related to ethnic-cultural diversity in the 2018 PISA questionnaire. The results indicated a convergence of opinions among teachers in both countries, with a slightly more positive inclination on the part of Peruvian teachers. However, there was notable variation in responses, suggesting gaps in the approach and training related to the topic. This highlighted the need for curriculum policies that address ethnic-cultural diversity more effectively. In conclusion, the research emphasized the importance of analyzing teacher training policies and the effectiveness of pedagogical practices in relation to cultural and ethnic diversity. Recognizing and addressing the needs of diverse sociocultural groups in each country is essential to promote a more inclusive and equitable education.

KEYWORDS: Ethnic and Cultural Diversity; Education; PISA 2018; Culturally Responsive Pedagogy

INTRODUÇÃO

O discurso de valorização à diversidade e inclusão tem ganhado força no cenário educacional latino-americano desde os anos finais da década de oitenta, se afirmando no desenvolvimento de políticas e programas implementados no período que sucedeu a reforma educacional dos países da região (Garcia-Segura, 2017; Jiménez; Fardella, 2015; Oliveira, 2020).

Especificamente, a legislação brasileira relacionada à temática tem se consolidado desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. Contudo, foi a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) que o tema passou a adquirir contornos mais pedagógicos. O artigo 26, parágrafo 4º, da LDBEN especifica que o ensino da História do Brasil deve considerar "as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia" (Brasil, 1996, p. 20), reconhecendo assim o multiculturalismo na construção da identidade nacional.

Assim, a partir da necessidade de um currículo que respeitasse essa identidade e que fosse efetivo para a compreensão de temas transversais, como a pluralidade cultural, o Ministério da Educação brasileiro elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), reconhecendo a necessidade de uma educação multicultural. Segundo o Documento:

(...) a temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (Brasil, 1998, p. 121).

A Constituição Federal do Peru, por sua vez, promulgada em 1993, também aborda a questão da diversidade cultural no país. O artigo 2º, inciso 19, reconhece o direito fundamental de cada indivíduo, seja peruano ou não, à sua identidade étnica e cultural (Peru, 1993). Além disso, a Lei Geral de Educação do Peru estabelece o enfoque intercultural como um meio para alcançar uma "cultura de paz que afirme a identidade nacional sustentada na diversidade cultural, étnica e linguística" (Peru, 2003, p. 3, *tradução nossa*).

Esses documentos refletem o compromisso assumido por esses países em reconhecer e valorizar a diversidade étnico-cultural presente em suas sociedades e representam um marco importante no contexto educacional, ao estabelecerem princípios que promovem a inclusão e o respeito às diferentes expressões culturais e étnicas.

No entanto, a literatura acadêmica em ambos os países ainda apresenta uma lacuna de estudos voltados para a análise dos impactos e desafios decorrentes dessa realidade multicultural dentro das salas de aula. Embora o Brasil e o Peru abriguem uma ampla gama de grupos étnicos e culturais, o que naturalmente cria um ambiente propício para a análise dos impactos e desafios relacionados à diversidade, é necessário um maior aprofundamento nessa área. No intuito de contribuir para essa problematização, esta pesquisa visou responder à seguinte pergunta-problema: como os docentes que atuam em escolas públicas do Brasil e do Peru compreendem e significam a prática pedagógica do ensino em uma sala de aula multicultural diversa?

Nesse sentido, o objetivo deste estudo é o de analisar os sentidos atribuídos pelos professores em relação à diversidade étnico-cultural a partir das respostas dos docentes ao questionário do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, do inglês Programme for International Student Assessment) de 2018 e as necessidades de formação identificadas nesse contexto, assumindo a Pedagogia Culturalmente Responsiva de Gay (2018) como aparato teórico-conceitual. Partimos da hipótese de que, em um contexto multicultural, quando o professor está familiarizado com a diversidade étnico-cultural em sua sala de aula e, a partir disso, modifica suas ações para acomodar as sensibilidades culturais de seus alunos, o processo de ensino e aprendizagem é mais eficaz, garantindo a qualidade do ensino e o cumprimento da função social da escola.

TEORIA E MÉTODO

Para atingir o objetivo geral e responder a pergunta-problema, assumimos a Pedagogia Culturalmente Responsiva (CRT do inglês Culturally Responsive Teaching), introduzido por Geneva Gay (1994, 2000, 2010, 2014, 2018), como aparato teórico-conceitual. Gay (2018) adota o conceito de cultura como um sistema dinâmico de valores sociais, códigos cognitivos, padrões de

comportamento, visões de mundo e crenças que conferem ordem e significado não apenas às nossas próprias vidas, mas também às vidas dos demais sujeitos.

Com base nessa perspectiva, a autora apresenta o conceito de CRT, que busca aprimorar o desempenho dos estudantes por meio das relações. Segundo a autora, para promover um melhor desempenho dos alunos que pertencem a grupos étnicos diversos e de baixa renda, a cultura deve estar no centro das práticas pedagógicas. Isso implica transformar a escola em um ambiente culturalmente pluralista, em vez de hegemônico, com o intuito de eliminar barreiras sociais e culturais que definem e limitam a quantidade de informações supostamente compartilhadas entre diferentes grupos sociais.

Dessa forma, ao adotar uma abordagem pedagógica culturalmente responsiva, as escolas podem criar um ambiente inclusivo, onde a diversidade cultural é valorizada e os alunos são encorajados a expressar suas identidades culturais. Isso contribui para um ensino mais eficaz, que reconhece e promove o potencial de aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica ou socioeconômica.

O PISA tem demonstrado interesse em abordar a temática da diversidade cultural, incluindo itens relacionados em seu questionário contextual. É importante ressaltar que a cada edição, o formato do PISA é atualizado, permitindo a inclusão de novos itens e instrumentos que refletem as mudanças políticas e tecnológicas na área da aprendizagem. Desde 2018, o programa tem reforçado seu compromisso em analisar e valorizar a diversidade cultural como um aspecto relevante para a compreensão do desempenho acadêmico e o desenvolvimento dos estudantes em contextos multiculturais.

Neste estudo, será considerado o uso de dois itens norteadores extraídos do questionário do PISA 2018, que foram aplicados especificamente a 8.969 e 5.146 professores do Brasil e do Peru, respectivamente. Esses itens foram selecionados de forma a abordar aspectos relevantes relacionados à diversidade étnico-cultural em sala de aula e às percepções dos professores sobre a temática. São eles: 1) “Como você avalia sua própria competência para ensinar em uma aula com alto grau de diversidade cultural e étnica?”; e 2) “Em que medida as seguintes afirmações refletem uma opinião compartilhada pelos professores de sua escola?”. Cada um, por sua vez, está estruturado em cinco e quatro subitens, respectivamente.

Para realizar as análises neste estudo, adotamos uma abordagem comparativa baseada no método de pesquisa intercultural proposto por Ember (2009). Esse método defende a necessidade de romper com padrões nos modelos comparativos, concentrando-se na comparação intercultural. Ao adotar essa estratégia comparativa intercultural, buscamos ir além de simples comparações entre

países, considerando as particularidades culturais e as influências contextuais que podem afetar a compreensão e a interpretação dos resultados.

Desse modo, esse estudo se caracteriza como uma pesquisa comparativa transcultural de natureza mista (qualitativa e quantitativa). Para seu desenvolvimento, foram utilizadas estatísticas descritivas, no intuito de avaliar os avanços e retrocessos dos resultados e políticas instituídas, por meio dos dados coletados e problematizando a forma com que os professores compreendem e ressignificam sua prática pedagógica através do olhar multicultural. Cabe destacar que os questionários do PISA são adaptados transculturalmente para cada país participante. Assim, antes de utilizar os resultados, é realizada uma verificação cuidadosa da validação do instrumento, garantindo assim sua precisão e confiabilidade.

RESULTADOS

Os Quadros 1 e 2 apresentam o percentual de docente que marcaram cada ponto da escala likert adotada pelo PISA, considerando as duas perguntas que nortearam o desenvolvimento deste estudo, bem como seus subitens.

Quadro 1 – Percentual de resposta dos docentes do Brasil e Peru considerando o item 1: “Como você avalia sua própria competência para ensinar em uma aula com alto grau de diversidade cultural e étnica?”.

Legenda	1-Discordo fortemente	2-Discordo	3-Concordo	4-Concordo plenamente
Subitem a)	<i>Sou capaz de lidar com os desafios de uma sala de aula multicultural</i>			
Brasil	2,19 %	12,61%	70,75%	14,45%
Peru	1,22%	7,34%	71,37%	20,07%
Subitem b)	<i>Posso adaptar meu ensino à diversidade cultural dos alunos</i>			
Brasil	1,48%	9,63%	72,61%	16,27%
Peru	0,70%	3,73%	68,03%	27,53%
Subitem c)	<i>Posso cuidar para que os alunos com e sem antecedentes migratórios trabalhem juntos</i>			
Brasil	2,9%	13,2%	70%	13,9%
Peru	0,7%	5,5%	67,1%	26,7%
Subitem d)	<i>Consigo sensibilizar os alunos para as diferenças culturais</i>			

Brasil	1,62%	8,75%	73,44%	16,19%
Peru	0,73%	3,30%	63,26%	32,70%
Subitem e)	<i>Posso contribuir para reduzir os estereótipos étnicos entre os alunos</i>			
Brasil	1,4%	7,9%	71,8%	18,9%
Peru	0,9%	4,11%	62,7%	32,3%

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Quadro 2 – Percentual de resposta dos docentes do Brasil e Peru considerando o item 2: “Em que medida as seguintes afirmações refletem uma opinião compartilhada pelos professores de sua escola?”.

Legenda	1-Entre nenhum ou quase nenhum dos professores	2-Entre alguns professores	3-Entre muitos dos professores	4-Entre todos ou quase todos os professores
Subitem a)	<i>É importante que os alunos aprendam que pessoas de outras culturas podem ter valores diferentes</i>			
Brasil	3,6%	21,8%	41,9%	32,7%
Peru	5,5%	30,1%	43,7%	20,7%
Subitem b)	<i>Respeitar outras culturas é algo que os alunos devem aprender o mais cedo possível</i>			
Brasil	1,6%	15,7%	40,2%	42,5%
Peru	2,9%	18,5%	43,2%	35,4%
Subitem c)	<i>Na sala de aula, é importante que alunos de diferentes origens reconheçam as semelhanças que existem entre eles.</i>			
Brasil	2,2%	16,8%	42,5%	38,5%
Peru	3,2%	19,1%	45,4%	32,3%
Subitem d)	<i>Quando há conflitos entre alunos de diferentes origens, eles devem ser encorajados a resolver o argumento encontrando um terreno comum</i>			
Brasil	2,2%	16,2%	42,2%	39,4%
Peru	2,5%	16,4%	44,4%	36,7%

Fonte: Dados de pesquisa 2023

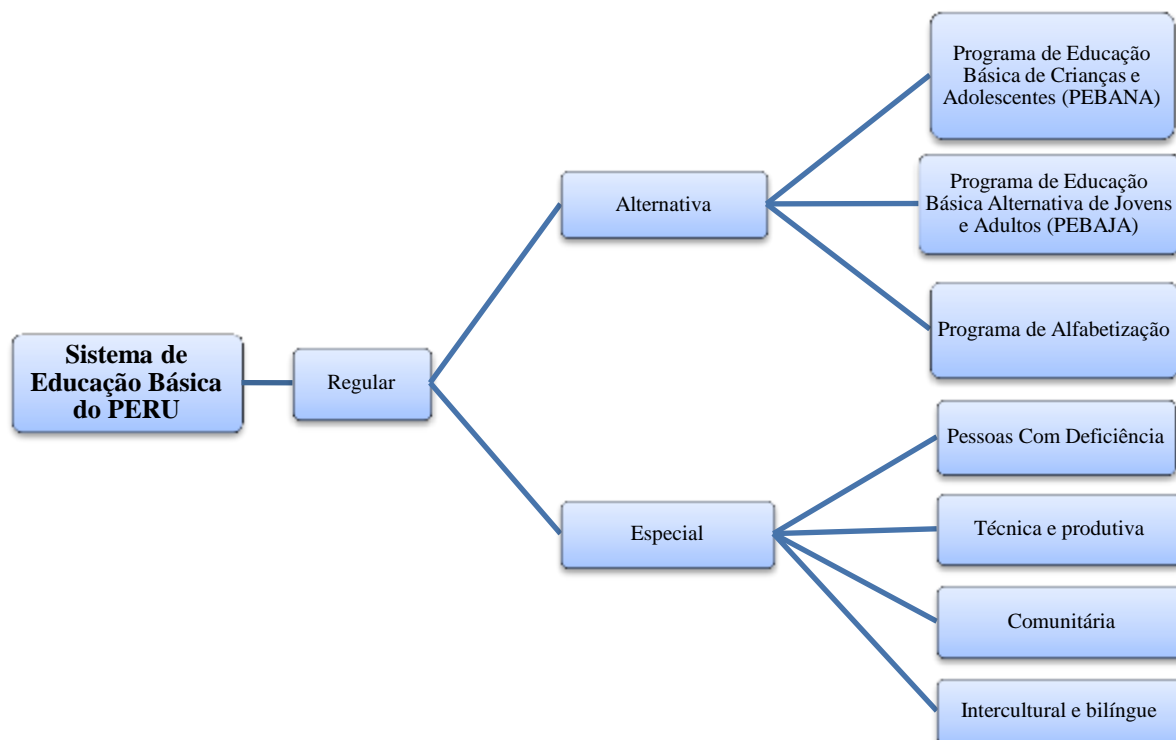
De início, é possível observar uma semelhança nas respostas coletadas por meio da análise do teste contextual do PISA em cada cenário, com algumas diferenças pontuais identificadas em determinados subitens.

Especificamente, no primeiro item analisado, “Como você avalia sua própria competência para ensinar em uma aula com alto grau de diversidade cultural e étnica?”, observou-se um alto percentual de consentimento com as afirmações apresentadas, especialmente na autoavaliação dos professores, mas com o maior percentual de concordância plenamente com os docentes do Peru com 32,70% no maior percentual e Brasil 18,9%. Esses resultados inicialmente indicam certa familiaridade e habilidades para adaptar seu ensino de acordo com as sensibilidades culturais dos alunos em ambos os países.

DISCUSSÃO

Os sistemas educacionais do Brasil e do Peru são compostos pela educação básica e educação superior, com modalidades diversificadas. No Brasil, a Lei 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determina a composição desse sistema, possui as seguintes modalidades ofertadas: a educação de jovens e adultos; educação especial com perspectiva inclusiva; educação profissional e tecnológica; educação básica do campo; educação escolar indígena; educação escolar quilombola; educação para as relações étnico-raciais; educação ambiental; educação em direitos humanos; e educação a distância.

No Peru, a Lei Geral de Educação N° 28.044, promulgada em 2003, rege a educação básica que é oferecida nas diferentes modalidades: regular; alternativa; e especial. A Lei também menciona a educação técnico-produtiva; a educação comunitária; a educação bilíngue intercultural; e a educação à distância.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados coletados do portal Siteal/Unesco (2023).

No que diz respeito aos documentos orientadores da prática pedagógica nos países, sobretudo no âmbito da diversidade étnico-cultural, ambos os países possuem políticas que buscam reconhecer e valorizar essa diversidade. No Brasil, destacamos a Lei 9.934/1996, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), responsável por guiar a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas em todas as redes de ensino do país.

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. (BRASIL, 2013, p.16)

No Peru, o Ministério de Educación é o responsável pela concepção dos currículos básicos nacionais, sendo diversificados em cada instância regional e local, de acordo com as características ambientais e dos alunos. Esses documentos e as organizações responsáveis por eles estão em

constante monitoramento, sendo desenvolvidos, corriqueiramente, planos de ações voltados para a garantia do direito da educação.

Após consultar os seguintes documentos levantamos a hipótese que antecede nossas análises, diz respeito ao interesse da avaliação em coletar dados sobre diversidade étnico-cultural, onde numa perspectiva global, existem diversos fatores que podem ter contribuído para tal. A suposição feita relaciona-se aos movimentos migratórios, nos quais temos observado um aumento significativo desde 2015 em todo o mundo, gerado em maior diversidade étnico-cultural nas sociedades receptoras.

Os Quadros 1 e 2 trazem informações que podem ser sustentáveis de diversas maneiras. Notavelmente os docentes do Peru registram, no quadro 1, porcentagem de respostas mais positivas em sua autoavaliação do que os do Brasil. Para o subitem "a", por exemplo, 91,4% dos professores peruanos e 85,2% dos brasileiros afirmam ser capazes de lidar com os desafios de uma sala de aula multicultural (resultado da soma das respostas "concordo" e "concordo plenamente"). Já no quadro 2, os docentes brasileiros apresentam um percentual mais elevado de discussão sobre as questões étnico-culturais realizadas entre os pares de uma mesma instituição, definidas pela soma das respostas "entre muitos" e "entre todos ou quase todos os professores", perfazendo um total de: 74,6% para o subitem "a" (Peru 64,4%); 82,7% para o "b" (Peru 78,6%); 81% para "c" (Peru 77,7%); 81,6% para o "d" (Peru 81%).

Por meio desses dados podemos propor uma abordagem para se trabalhar com alunos etnicamente diversos? Conforme expresso por Gay (2018), reconhecer a diversidade cultural existente já é um caminho para a melhoria no desempenho dos alunos culturalmente diversos.

Surge então, uma questão intrigante a partir desses dados: se os docentes têm opiniões semelhantes e compartilham da mesma entre muitos e quase todos, (74,6% no Brasil e 64,4% no Peru) em relação aos alunos culturalmente diversos em sua escola, por que eles não concordam plenamente que são capazes de sensibilizar seus alunos para as diferenças culturais, por exemplo? (16,19 % no Brasil concordam plenamente com a afirmação e 32,7% no Peru). Visto que o percentual de docentes que somente marcaram "concordo" é maior (73,44% no Brasil, 63,26% no Peru).

De acordo com Gay (2018), a expectativa e postura dos professores em relação aos grupos étnicos minoritários estão diretamente relacionadas ao desempenho acadêmico desses alunos. Os dados mostram que os professores se preocupam com a diversidade étnico-cultural, consideram a sua importância no ambiente escolar, discutem entre eles, com maior efetividade no Brasil (81%), de acordo com os dados analisados, mas não se sente seguramente preparados, o que, dialogando com Gay (2018), pode indicar uma baixa expectativa por parte dos docentes.

Cabe destacar que, para ambos os itens, as diferenças observadas podem ser influenciadas por diversos fatores, a opção de resposta às afirmações, a cultura escolar, a estrutura organizacional das escolas, as políticas educacionais e as dinâmicas sociais presentes em cada contexto. Compreender essas diferenças e buscar estratégias para promover um diálogo mais abrangente entre os docentes é essencial para fortalecer o trabalho em equipe, compartilhar boas práticas e avançar na promoção de uma educação inclusiva e culturalmente sensível.

Ao analisar a construção do questionário do PISA, observa-se uma preocupação em descobrir a opinião dos professores em relação aos movimentos em prol dos direitos étnicos, especialmente em relação aos imigrantes já presentes no ambiente escolar.

No entanto, é necessário interpretar os dados com cautela, pois a forma como os professores interpretam e respondem às perguntas pode variar devido a diversos fatores. A falta de parâmetros claros para a avaliação, por exemplo, pode influenciar as respostas atribuídas aos itens do primeiro quadro e gerar diferentes impactos e interpretações. Gay (2018) faz uma crítica às representações presentes nos materiais de ensino e também ao modelo das avaliações padronizadas, pois, segundo ela, reduz a aprendizagem do sujeito ao um único modo e com os mesmos conteúdos.

Tanto o Brasil quanto o Peru têm discutido a importância de garantir uma formação inclusiva, levando em consideração a diversidade étnico-cultural presente em cada país. Essa discussão se torna ainda mais complexa quando ampliamos o olhar para os movimentos migratórios que ocorrem nos dois países, sendo que o Peru sofreu um impacto maior em comparação ao Brasil.

No Brasil, a preocupação com a diversidade étnico-cultural está voltada principalmente para grupos como os indígenas, afrodescendentes e quilombolas. Essa questão tem ganhado destaque desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), juntamente com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Em conjunto com a legislação, políticas externas para o acesso estão sendo inovadoras, com o objetivo de oferecer igualdade de oportunidades a todos os cidadãos. O país está demonstrando um compromisso crescente em relação à promoção da diversidade, através da criação de políticas que visam facilitar o acesso e a permanência de estudantes nas universidades. A Lei 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 garante que as vagas em instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação devem ser reservadas em no mínimo 50% para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Conforme art. 1º, essas vagas deverão ser preenchidas.

[...] por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e

quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012, p. 1).

Com isso, percebe-se um cuidado em valorizar a diversidade étnico-cultural e promover uma educação que respeite as diferentes identidades e histórias presentes no país.

Por sua vez, o Peru possui características semelhantes, mas, além disso, enfrenta uma realidade de diversidade étnico-cultural distinta, especialmente devido ao significativo fluxo migratório ocorrido nos últimos anos. Estima-se que entre 2015 e 2018, cerca de três milhões de venezuelanos emigraram, dos quais 450 mil entraram no Peru, tornando-o o segundo país que mais recebeu esses imigrantes, ficando para trás apenas da Colômbia.

Diante desse contexto, o Peru tem respondido ativamente a essa situação, atualizando constantemente suas políticas de diversidade. Um exemplo disso é o programa "+DIVERSIDAD", que está em sua segunda edição desde abril de 2023, buscando promover a inclusão e valorização da diversidade cultural e étnica. Além disso, o Plano Bicentenário "El Perú hacia el 2021" e o Projeto Educacional Nacional "El reto de la ciudadanía plena", em vigor até 2036, também demonstram o compromisso do país em abordar as questões relacionadas à diversidade étnico-cultural. E ao analisarmos os resultados obtidos na análise do questionário contextual do PISA, podemos identificar novas demandas no campo educacional.

Esses dados indicam uma grande preocupação e avanço do país em considerar a diversidade étnico-cultural no momento da aprendizagem, quando comparados com as políticas de diversidade existentes no Brasil.

No entanto, as pesquisas no campo têm opiniões bem divergentes, apontando lacunas na consideração das questões étnico-culturais no processo de aprendizagem por parte dos professores, que muitas vezes resulta da falta de formação adequada, falta de preocupação ou conhecimento aprofundado sobre os valores culturais dos alunos (Gay, 2018; Freire, 2006; Pires, 2021).

Um estudo realizado por Pires (2021), por exemplo, por meio de entrevistas com professores, revela que esses profissionais têm perspectivas inclusivas em suas práticas pedagógicas quando estão lidando com a presença de alunos culturalmente diversos, especialmente imigrantes. Por outro lado, quando a diversidade cultural não é vivenciada ou abordada diretamente, os professores tendem a não ter uma opinião formada sobre a temática.

Portanto, é fundamental investir em programas de formação continuada que promovam a conscientização dos professores sobre a importância da diversidade cultural, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para desenvolver práticas pedagógicas sensíveis e inclusivas, independentemente de estarem lidando diretamente com alunos culturalmente diversos ou não.

Dessa forma, será possível promover uma educação que valorize e respeite a diversidade cultural, contribuindo para o pleno desenvolvimento dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar os sentidos atribuídos pelos professores em relação à diversidade étnico-cultural a partir das respostas dos docentes ao questionário do Pisa 2018, buscando compreender os principais desafios enfrentados e identificar as necessidades de formação em cada contexto.

Após a análise de um conjunto de itens extraídos do questionário contextual aplicado em conjunto com o PISA, observou-se em ambos os quadros uma convergência de respostas entre os docentes, com uma ligeira vantagem de concordância por parte dos profissionais que atuam no Peru no quadro 1 e dos docentes que atuam no Brasil no quadro 2. No entanto, ao comparar os dois quadros, juntamente com as opções de respostas, constatou-se uma alta variabilidade de respostas e opiniões divergentes entre os docentes de cada país.

Ao conectar os dados à nossa fonte, percebemos que o diálogo entre os docentes revela lacunas a serem preenchidas em termos de formações e abordagens relacionadas à diversidade étnico-cultural a serem trabalhadas.

Além disso, verificou-se a necessidade de uma análise aprofundada das políticas de formação de professores e dos documentos orientadores das práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito à formação continuada sobre diversidade cultural e étnica. É fundamental reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em cada contexto nacional.

No entanto, a lei por si só não garante a execução plena das determinações legais, uma vez que os professores são os principais agentes da concretização. As barreiras existentes em ambos os países dizem respeito à formação inicial e continuada dos docentes.

Esses resultados ressaltam a importância dos formuladores de políticas educacionais considerarem a diversidade cultural e étnica como elementos fundamentais na garantia de uma educação pautada pela equidade e pelo respeito às diferenças. É necessário promover ações que fortaleçam a formação docente e incentivem práticas pedagógicas sensíveis à diversidade, visando a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor para todos os alunos.

Essas reflexões são relevantes para a elaboração de políticas públicas educacionais que atendam às necessidades específicas dos alunos em termos de diversidade cultural e étnica, visando

promover a igualdade de oportunidades, o respeito à pluralidade e a valorização da identidade de cada estudante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 6 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1 mar. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Programa Internacional de avaliação de estudantes: resultados nacionais PISA 2009**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2009/brasil_relatorio_nacional_PISA_2009.pdf. Acesso em: 2 ago. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 jul. 2023.

EMBER, C. R.; EMBER, M. **Cross-cultural research methods**. 2. ed. Lanham: Rowman Altamira, 2009.

FREIRE, M. B. **A criança indígena na escola urbana: um desafio intercultural**. 2006. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Manaus, 2006. Disponível em: <http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3247>. Acesso em: 15 ago. 2023

GARCÍA-SEGURA, S. La diversidad cultural y el diseño de políticas educativas en Perú. **Revista Internaonal de Investigación en Ciencias Sociales**, Asunción, v. 13, n. 2, p. 289-304, dic. 2017. DOI: <https://doi.org/10.18004/riics.2017.diciembre.289-304>.

GAY, G. **Culturally responsive teaching: theory, research, and practice**. 3. ed. New York e London: Teachers College Press, 2018.

JIMÉNEZ, F.; FARDELLA, C. Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Ciudad de México, v. 20, n. 60, p. 419-441, abr./jun. 2015. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200005. Acesso em: 6 fev. 2024.

OCDE. **PISA 2018 assessment and analytical framework**. Paris: OCDE Publishing, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.

OLIVEIRA, D. A. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v.15, p. 1-15, [s. m.], 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.13655.004>.

PERÚ. [Constitución (1993)]. **Constitución Política del Perú de 1993**. Lima: Congreso de la República, [1993]. Disponível em: <https://www.congreso.gob.pe/Docs/constitucion/constitucion/index.html>. Acesso em: 6 fev. 2024.

PERÚ. **Ley n° 28.044 de 17 de julio de 2003**. Ley General de Educación. Lima: Presidencia de la Republica, [2003]. Disponível em: http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf. Acesso em: 6 fev. 2024.

PIRES, M. D. N. B. **Perspectivas de professores em contextos de diversidade etnocultural: um olhar para o imigrante**. 2021. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2021.

SISTEMA DE INFORMAÇÃO DE TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA/UNESCO. **Perfil de países: Brasil**. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planejamento Educacional, 2023. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/brasil>. Acesso em: 16 abr. 2023.

SISTEMA DE INFORMAÇÃO DE TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA/UNESCO. **Perfil de países: Peru**. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planejamento Educacional, 2023. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/peru>. Acesso em: 16 abr. 2023.