

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MULTICULTURALISMO E CURRÍCULO ESCOLAR: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

FERNANDA NUNES FERREIRA

**SANTOS
2012**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MULTICULTURALISMO E CURRÍCULO ESCOLAR: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL

FERNANDA NUNES FERREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Angélica Rodrigues Martins.

SANTOS

2012

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS
SIBIU

F383m Ferreira, Fernanda Nunes.

Multiculturalismo e currículo escolar: desafios e possibilidades no ensino fundamental / Fernanda Nunes Ferreira – Santos: [s.n.], 2012.

170f.; 30cm. (Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Santos, Programa em Educação).

I. Ferreira, Fernanda Nunes. II. Título.

CDU 37(043.3)

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Branca Jurema Ponce – PUC/SP

Prof.^a Dr.^a Maria Angélica R. Martins - UNISANTOS

Prof.^a Dr.^a Sanny Silva da Rosa - UNISANTOS

DEDICO

Àqueles que, de alguma forma, dedicam-se
à melhoria da educação pública.

AGRADEÇO

Ao meu marido, companheiro e amigo, pela compreensão das minhas ausências devido aos momentos de estudo.

Aos amigos e parceiros de trabalho na Rede Municipal de Ensino de Cubatão, Agmar Zwarg Puzzuoli, Elisângela Rosa França, Lilian Machado Pitta, Maurício Teixeira Gonçalves e Michel da Costa, pelo incentivo e apoio à continuidade de meus estudos acadêmicos.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos, que percorreram comigo o caminho do conhecimento.

Às professoras Branca Jurema Ponce e Sanny Silva da Rosa, pelas relevantes contribuições no processo de qualificação desta pesquisa.

Aos companheiros do curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos, pelos momentos de aprendizado recíproco ao longo do nosso convívio.

Especialmente, à minha orientadora professora Maria Angélica Rodrigues Martins, pelo envolvimento com o desenvolvimento deste trabalho.

FERREIRA, F. N. Multiculturalismo e currículo escolar: desafios e possibilidades no ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. Santos: Universidade Católica de Santos, 2012.

RESUMO

Fundamentada na abordagem curricular crítica, a pesquisa se propõe a analisar o currículo observado (PACHECO, 2005) por alunos de uma escola municipal localizada em Cubatão/SP, referente à etapa da escolarização compreendida entre o 6º e o 9º anos do ensino fundamental, com vistas a reunir elementos que possam contribuir para a sua – ou a sua melhor - multiculturalização crítica. De natureza exploratória, esta investigação sustenta-se, fundamentalmente, em pressupostos teóricos de Candau (2001; 2002a; 2002b; 2007), Canen (2007), McLaren (1997; 2000), Moreira (2001a; 2001b; 2001c; 2002) e Pacheco (1996; 2005) a respeito de currículo e multiculturalismo, bem como em análise de documentos oficiais e estudo empírico. Tal estudo contou com questionário composto por questões fechadas e abertas, o qual deu voz a 50 estudantes do 9º ano do ensino fundamental da escola mencionada. A análise dos dados recorreu à categoria analítica identidade, a partir da incorporação do conceito de hibridização identitária (CANEN e CANEN, 2005). As respostas dos alunos indicam que a discriminação, em diversos graus e matizes, integra o currículo vivenciado (PACHECO, 2005) de modo quase que naturalizado.

Palavras-chave: multiculturalismo; currículo escolar; ensino fundamental.

FERREIRA, F. N. **Multiculturalismo e currículo escolar: desafios e possibilidades no ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Santos: Universidade Católica de Santos, 2012.

ABSTRACT

Based on critical curricular approach, the research proposes to examine the curriculum observed (PACHECO, 2005) by students from a municipal school located in Cubatão/SP, on the stage of schooling between the sixth and ninth years of elementary school, in order to bring together elements that can contribute to your – or your best-critical multiculturalism. Exploratory in nature, this research is sustained mainly on theoretical assumptions of Candau (2001; 2002a; 2002b; 2007), Canen (2007), McLaren (1997; 2000), Moreira (2001a; 2001b; 2001c; 2002) and Pacheco (1996; 2005), regarding curriculum and multiculturalism, as well as in official documents analysis and empirical study. This study was attended by a questionnaire composed of closed and open questions, which gave voice to fifty students from the ninth year of elementary education school mentioned. Analysis of the data appealed the analytical category identity from the incorporation of the concept of hybridization of identity (CANEN e CANEN, 2005). The students' answers indicate that discrimination, in varying degrees and shades, integrates the experienced curriculum (PACHECO, 2005) so naturalized almost.

Keywords: multiculturalism; school curriculum; elementary school.

LISTA DE SIGLAS

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CUML – Centro Universitário Moura Lacerda

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPPI – Projeto Político-Pedagógico Institucional

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UNESCO - Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações

Unidas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa da Baixada Santista.....	98
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa salarial dos habitantes de Cubatão em 2001.....	103
Gráfico 2 - Taxa de analfabetismo da população cubatense em 2001.....	103
Gráfico 3 - Índice de reprovação/repetência dos respondentes.....	129
Gráfico 4 - Formas de desenvolvimento das atividades relativas a diferenças identitárias.....	132
Gráfico 5 - Diferenças identitárias abordadas no currículo vivenciado.....	134
Gráfico 6 - Situações discriminatórias presenciadas no currículo.....	139
Gráfico 7 - Atividades escolares nas quais os estudantes declararam discriminação relativa a sexo.....	141
Gráfico 8 - Atividades escolares nas quais os estudantes declararam discriminação relativa à idade.....	142
Gráfico 9 - Situações escolares nas quais os alunos declararam discriminação relativa à raça.....	144
Gráfico 10 - Atividades das quais os respondentes declararam não ter participado por falta de condição financeira.....	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição econômica em Cubatão em 2001.....	102
Quadro 2 – Características dos respondentes.....	126
Quadro 3 – Indicadores da situação econômica dos respondentes.....	128
Quadro 4 - Situações discriminatórias vivenciadas pelos respondentes.....	136

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
-------------------------	----

CAPÍTULO I

Multiculturalismo no currículo escolar	27
1.1 O que é multiculturalismo?.....	31
1.2 Multiculturalismo e educação escolar.....	44
1.3 Currículo escolar e multiculturalismo	52
1.4 Relação identidade-diferença: o hibridismo identitário	66

CAPÍTULO II

Currículo no ensino fundamental do 6º ao 9º anos face à diversidade.....	72
2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	77
2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.....	82
2.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	84
2.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.....	96
2.5 O que propõe Cubatão para os currículos das suas escolas municipais?.....	97
2.6 A Proposta Curricular da escola investigada	109

CAPÍTULO III

Por um currículo vivenciado multiculturalmente crítico: desafios e possibilidades no ensino fundamental do 6º ao 9º anos.....	116
3.1 Percurso metodológico.....	117
3.2 Contextualizando a escola.....	122

3.3 O perfil dos sujeitos objetos.....	124
3.4 O currículo vivenciado na voz dos alunos.....	129
3.5 Desafios e possibilidades: a multiculturalização crítica do currículo vivenciado.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS	159
ANEXOS.....	165
Anexo 1- Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	166
Anexo 2- Questionário com alunos de 9º ano.....	167

INTRODUÇÃO

Historicamente, não há como negarmos as relações assimétricas de poder entre os diferentes grupos culturais (CANEN, MOREIRA et al., 2001). O mundo contemporâneo está marcado pela presença de indivíduos com interesses contrapostos e identidades culturais em conflito. Desse modo, os diferentes são obrigados ao encontro e à convivência, inclusive na escola (PRAXEDES, 2004).

É desse contexto que decorreu a necessidade de buscarmos respostas acerca de multiculturalismo no currículo escolar, com vistas a reunir elementos que pudessem contribuir para a sua – ou a sua melhor – multiculturalização crítica.

Para contextualizar o meu interesse em pesquisar sobre esta temática, compartilharei a minha trajetória na área da Educação, cujo início ocorreu em razão do meu fascínio pela arte da dança e da minha atuação nessa área, que conduziram-me à graduação em Educação Física, pela Universidade Monte Serrat/SP (UNIMONTE).

Tal formação permitiu-me ingressar no cargo de professora de Educação Física na rede municipal de ensino de Praia Grande/SP, na qual trabalhei, por oito anos, em diversas escolas de ensino fundamental - que operavam em regime de período integral - como professora de um projeto de dança, tendo participado de sua elaboração, implantação, reelaboração e avaliação contínua. À época da sua elaboração e implantação, a Secretaria de Educação

(SEDUC) do referido município solicitou-me que fosse ensinado o estilo de dança ballet clássico.

Vivenciei, assim, um choque entre culturas. De um lado, estava o projeto que trazia consigo a representação de uma determinada cultura, valores e linguagens - visual, corporal e oral. De outro lado, estavam os alunos que desconheciam manifestações da cultura européia, tampouco, apreciavam música erudita e tinham acesso à dança clássica. Seus cotidianos, quase que, exclusivamente, eram permeados por uma cultura própria, centrada, principalmente, na condição socioeconômica, na localidade em que residiam – a mesma da escola - e na faixa etária. Apreciavam ouvir e dançar funk, forró e black music. Também defendiam que meninos não dançavam ballet clássico. Deveria eu, então, impor-lhes outra cultura e ignorar as suas identidades, histórias de vida e visões de mundo?

Nessa situação, tomei consciência de quanto o currículo escolar é homogeneizador e de quanto está vinculado a uma cultura etnocêntrica, particularmente identificada com a classe dominante. Por outro lado, tomei contato com uma cultura popular negligenciada nas práticas curriculares no interior de tais escolas.

Diante deste contexto conflituoso – e de relações de poder -, eu deveria integrar os educandos ao referido projeto. Dito de outro modo, eu deveria ser a ponte para o acesso dos alunos a uma outra cultura. Mas, como seria esse caminho?

Percebi, naquele momento, que se fazia necessário uma intervenção dialógica, a fim de se promover um intercâmbio cultural, e que essa ação

implicaria em uma desconstrução de preconceitos de ambas as partes, minha e dos estudantes. E, assim, após expor a problemática à referida SEDUC e obter autorização para modificar os rumos do projeto em questão, promovi discussões junto aos alunos sobre diferenças culturais e trilhamos, eu e eles, novos direcionamentos para tal projeto: não excluiria manifestações culturais dos educandos nem qualquer outra.

O projeto passou a abarcar diversos estilos de dança, inclusive o ballet clássico. Incluiu jazz, sapateado, dança contemporânea, dança de rua e estilo livre. De um currículo culturalmente “engessado”, fechado, que negava as identidades dos alunos, impondo-lhes uma determinada representação cultural, foi ressignificado e aberto a outras manifestações culturais.

Esta experiência marcou-me sobremaneira e, desde então, minha indignação com as culturas negadas ou silenciadas no contexto escolar tornou-se uma constante, constituindo-se na gênese de minhas inquietações acerca do tema desta pesquisa.

No intuito de clarificar as minhas reflexões acerca do currículo escolar e, por considerar que olhar esse currículo somente à luz da Educação Física não era suficiente para compreendê-lo em sua complexidade, graduei-me em Pedagogia pela Universidade Nova Iguaçu/SP (UNIG).

Pouco depois, paralelamente ao trabalho no projeto de dança, ingressei no cargo de professora de Educação Física na rede estadual de ensino de São Paulo, na qual lecionei em uma escola de ensino fundamental localizada em um bairro extremamente desfavorecido economicamente no município de Guarujá/SP. Novamente, estava às voltas com questões de ordem cultural.

Mais adiante, exonerei-me desse cargo por ter conquistado mais um cargo como professora de Educação Física na rede municipal de ensino de Praia Grande, voltando a dedicar-me exclusivamente ao projeto de dança.

Posteriormente, ingressei no cargo de coordenadora pedagógica na rede municipal de ensino de Cubatão/SP, função que exerço atualmente, o que me levou a exonerar-me de um dos cargos na rede municipal de ensino de Praia Grande.

Tão logo ingressei, participei, durante dez meses, do curso de formação “Africanidades Brasileiras: um outro olhar”, oferecido pela mesma rede de ensino, em que, entre os temas abordados, estavam o preconceito, a estereotipação e a discriminação referentes à etnia negra, tanto na sociedade como na escola, além de discussões sobre a cultura afrobrasileira no currículo escolar da educação infantil e do ensino fundamental.

Essa formação fomentou as minhas reflexões sobre os encontros e desencontros culturais no âmbito escolar, o que, naturalmente, conduziu-me a leituras sobre multiculturalismo no currículo escolar. Além disso, tornou meu olhar ainda mais atento à minha prática profissional – tanto enquanto docente, como enquanto coordenadora pedagógica -, no que se refere a questões de ordem cultural.

Assim, por dois anos, conciliei o trabalho no projeto de dança com a coordenação pedagógica e, sentindo a necessidade de ampliar os meus estudos em Educação, nessa mesma época, pós-graduei-me (nível de Especialização) em Gestão Escolar: Supervisão Educacional, pela Faculdade de Educação São Luís/SP.

Este percurso acadêmico-profissional explica minha necessidade de aprofundamento de reflexões acerca do objeto de estudo desta investigação: multiculturalismo no currículo escolar. Tal necessidade mobilizou-me para ingressar neste curso de pós-graduação em Educação (nível de Mestrado), da Universidade Católica de Santos/SP (UNISANTOS), o que me levou a exonerar-me do cargo na Prefeitura de Praia Grande.

Atualmente, enquanto coordenadora pedagógica, meu cotidiano profissional suscita, constantemente, reflexões e tomadas de decisões face a relações de poder presentes no currículo escolar, explícita ou implicitamente, o que intensifica o meu interesse pela temática em questão.

Quanto à opção pela linha de pesquisa “Instituições Educacionais, História, Política e Processos de Gestão”, justifica-se em razão do meu interesse em poder contribuir, a partir deste estudo, para o avanço de reflexões sobre multiculturalismo e currículo em instituições educacionais públicas de ensino fundamental.

Em um contexto mais amplo, a relevância desta investigação consiste em concorrer para a defesa de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dada esta trajetória, esclarecemos que estudos multiculturais críticos têm tensionado o campo do currículo escolar, trazendo novas configurações e propondo novos olhares, voltados ao reconhecimento e à valorização de identidades culturais apagadas ou negadas em estruturas curriculares monoculturais (CANEN, ARBACHE e FRANCO, 2001). O fato é que o currículo atravessa uma profunda crise e, junto com isso, entram também em crise relações de poder que o permeiam (VEIGA-NETO, 2008).

Discutir tais questões torna-se imprescindível, na medida em que a desnaturalização da cultura escolar dominante se faz urgente e se articula à necessidade da busca de novos caminhos para incorporar efetivamente a diversidade cultural no cotidiano escolar (CANDAU, 2002b).

Uma educação multicultural crítica depende de uma produção acadêmica significativa, que dê sustentação aos trabalhos educacionais desenvolvidos nos sistemas de ensino (GONÇALVES e SILVA, 1998). Necessitamos, assim, de mais pesquisas que narrem experiências multiculturais realizadas no campo do currículo escolar e da formação docente, isto é, que revelem como professores e formadores de professores têm realizado, no cotidiano de suas práticas pedagógicas, experiências multiculturais (BOYLE-BAISE e GILLETTE, 1998 apud CANEN, ARBACHE e FRANCO, 2001).

Desse modo, este estudo se mostra relevante na medida em que pode contribuir para o desenvolvimento de trabalhos no âmbito educacional e para subsidiar futuras pesquisas sobre a temática em questão.

Qualquer concepção teórica ou prática de se trabalhar com as diferenças na escola é passível de críticas, análises, necessidades, ajustes. Entretanto, trata-se de um desafio talvez menos conceitual e mais prático, mais vivencial, que se coloca diante de nossos próprios preconceitos (TRINDADE et al., 2000).

A diversidade cultural, neste sentido, coloca a escola diante de alguns questionamentos: as orientações curriculares de documentos oficiais estão configuradas em uma perspectiva multicultural? Sob qual concepção? Com que

olhar são vistos os estudantes nas suas diferenças e identidades? Será que ainda continuamos discursando sobre a diversidade, mas agindo, organizando o currículo como se os alunos fossem um bloco homogêneo? Como se convivêssemos com um protótipo único de educando (GOMES, 2007)?

A perspectiva multicultural crítica, nesse contexto, envolve a natureza de respostas à diversidade cultural que se dá no âmbito educacional (MOREIRA e CANDAU, 2001). No campo curricular, desafia a reprodução da desigualdade social (CANEN e MOREIRA, 2001).

Esta problemática suscita várias questões, entre elas, **quais são os desafios e as possibilidades para a – ou para uma melhor - multiculturalização crítica do currículo vivenciado¹ pelos alunos no ensino fundamental do 6º ao 9º anos?** Com vistas à resposta dessa questão, o escopo desta investigação consistiu em buscar uma aproximação, sob o viés do multiculturalismo crítico, ao currículo observado² pelos alunos entre o 6º e o 9º anos do ensino fundamental, em uma escola municipal localizada no município de Cubatão, de modo a identificar desafios e possibilidades para atendê-los a partir dessa perspectiva.

Para que esse objetivo fosse atingido, foi necessário: analisar as intenções curriculares definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 (BRASIL, 2008), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998d), nos

¹ Currículo vivenciado consiste nas experiências vividas no contexto escolar por alunos, professores e demais atores curriculares (PACHECO, 2005, p. 52).

² Currículo observado trata-se das opiniões dos atores curriculares sobre o currículo do qual participam (PACHECO, 2005, p. 52).

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010c), no Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) da Secretaria Municipal de Educação de Cubatão (CUBATÃO, 2010) e na Proposta Curricular da escola em questão, assim como dar voz aos alunos que cursaram o 9º ano da referida escola em 2011 no que tange a multiculturalismo no currículo por eles observado, referente aos últimos quatro anos do ensino fundamental.

Vislumbramos a hipótese de que o currículo vivenciado pelos alunos entre o 6º e o 9º anos do ensino fundamental na escola investigada apresenta um distanciamento da perspectiva multicultural crítica. Tal suposição encontra-se embasada em estudos de Moreira e Candau (2003), com docentes das redes estaduais e municipais, em diferentes cidades brasileiras, que evidenciam dificuldades presentes entre o professorado, tanto de tornar a cultura um eixo central do processo curricular, como de conferir uma orientação multicultural crítica em suas práticas.

Ao percorrer a literatura acerca da temática deste estudo, observamos que, atualmente, trata-se de um assunto em evidência. No Brasil, o interesse pelo tema aumenta conforme as orientações e reformulações pelas quais passa a educação básica, que apontam para uma concepção de currículo que considere o caráter multicultural da nossa sociedade. Trata-se, então, de reescrever o conhecimento da organização social, trazendo também a visão dos outros grupos (GONÇALVES e SILVA, 1998).

Recentemente, tais preocupações têm sido evidenciadas nos meios educacionais brasileiros, em estudos, trabalhos acadêmicos, artigos e eventos que questionam discursos e práticas curriculares homogeneizadores, de forma a buscar alternativas para melhor se trabalhar questões culturais no currículo escolar (CANEN, ARBACHE e FRANCO, 2001). Podemos citar, entre outros, estudos de Candau (2002a; 2007), Canen (2007) e Moreira (2002), além de eventos como o II Seminário Internacional em Educação: homogeneidade e diversidade em Educação, realizado no ano de 2010 no Centro Universitário Moura Lacerda/SP (CUML) e o IV Seminário Educação, Relações Raciais e Multiculturalismo, realizado no ano de 2010 na Universidade do Estado de Santa Catarina/SC (UDESC).

Quanto aos enfoques teóricos e metodológicos utilizados nas produções acadêmicas, repousam na Sociologia, na Antropologia e na Filosofia, o que reforça a ideia de que os estudos multiculturais no contexto escolar pressupõem uma leitura mais complexa da realidade na qual os sujeitos se educam. Nessa perspectiva, qualquer tentativa de compreensão do fenômeno multicultural requer um tratamento histórico-sociológico (GONÇALVES e SILVA, 1998).

Esta investigação está sustentada, fundamentalmente, pelo diálogo com estudos de Candau (2001; 2002a; 2002b; 2007), Canen (2007), McLaren (1997; 2000), Moreira (2001a; 2001b; 2001c; 2002) e Pacheco (1996; 2005) referentes a multiculturalismo e currículo. Vale-se também de estudos de Apple (1989), Gonçalves e Silva (1998), Gimeno Sacristán (2000) e Taylor (1994), entre outros.

No que diz respeito à opção por análise documental, partimos do pressuposto que “um bom exercício para perceber o caráter indagador da diversidade nos currículos seria analisar as propostas e os documentos oficiais com os quais lidamos cotidianamente” (GOMES, 2007, p.28).

No entanto, mesmo que reconheçamos a importância do fôlego dado à diversidade nos documentos, ele não é suficiente, pois coloca esta discussão em um lugar provisório e, por vezes, marginal, por não dialogar com os sujeitos, suas vivências e práticas (GOMES, 2007).

Dada a complexidade da temática em questão, realizamos pesquisa exploratória, ancorada em princípios qualitativos de investigação, sustentada por revisão de literatura, análise de documentos, assim como por trabalho de campo.

O campo empírico situa-se em uma unidade municipal de ensino fundamental localizada em Cubatão, por abrigar um contingente de alunos em que a heterogeneidade é latente: há moradores tanto do bairro central, onde se encontra a escola em questão, como de áreas de invasão, regulamentadas ou não. Por motivos éticos, não identificaremos a referida escola.

Os sujeitos objetos deste estudo, por sua vez, são alunos do 9º ano do ensino fundamental, em razão de sua visão de todo o percurso escolar do 6º ao 9º anos. O universo de 124 sujeitos corresponde ao número total de alunos que cursaram o 9º ano da escola em pauta em 2011. O número de participantes desta pesquisa representa 40% desse total, ou seja, corresponde a 50 estudantes. A opção pelo sujeito-aluno ocorreu por considerarmos que os educandos não estão imbuídos de concepções de respostas “certas” acerca do

tema deste estudo, o que estreita nossa aproximação ao objeto desta investigação.

A coleta de dados buscou dar voz aos alunos sobre o currículo por eles observado entre o 6º e o 9º anos do ensino fundamental, no tocante a multiculturalismo. Tais dados foram coletados por meio de questionário com questões fechadas e abertas. O questionário foi escolhido por possibilitar o anonimato das respostas, o que permitiu aos alunos ficarem mais à vontade para expressar livremente suas observações. Sua composição por questões fechadas e abertas foi adotada por oportunizar o aprofundamento de questões a partir de elementos não pensados antecipadamente. Com base em Franco (2008), as respostas das questões abertas foram tratadas por meio da análise de conteúdo.

O instrumento elaborado valeu-se da categoria analítica identidade, a partir da incorporação do conceito de hibridização identitária (CANEN e CANEN, 2005). A escolha por essa categoria ocorreu em razão das graves consequências que podem ser geradas pela falta ou depreciação do reconhecimento identitário (TAYLOR, 1994). Quanto à opção pelo conceito de hibridização identitária, deu-se pelo fato de que ao compreendermos que as identidades são constituídas na pluralidade, desafiamos o congelamento das mesmas e, conseqüentemente, uma análise que as considera de forma isolada, sem estabelecer conexões inerentes ao seu próprio processo de construção (CANEN e CANEN, 2005).

Isso resultou em uma pluralidade de marcadores identitários³ que não poderiam ser reduzidos a somente um marcador mestre, fosse ele étnico, de gênero, de religião ou outro. Adotamos em nosso estudo empírico cinco marcadores identitários - sexo, idade, raça⁴, etnia⁵ e situação econômica - somente como ponto de partida, de modo que pudessem ser ampliados mediante as respostas às questões abertas do questionário.

Deste modo, o capítulo I – **Multiculturalismo no currículo escolar** – apresenta os pressupostos teóricos que fundamentam este estudo. Aponta questões sobre a homogeneização curricular, traz um debate sobre multiculturalismo e sua conexão com a educação e o currículo escolares, bem como a respeito da relação identidade-diferença nesse currículo.

O capítulo II - **Currículo no ensino fundamental do 6º ao 9º anos face à diversidade** - expõe o cenário desta investigação. Caracteriza o currículo do 6º ao 9º anos no ensino fundamental e apresenta uma análise documental, sob a vertente do multiculturalismo crítico: da LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 2008), das DCN para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998d), dos PCN (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais

³ Categorias que representam elementos que constituem as identidades (CANEN, ARBACHE e FRANCO, 2001).

⁴ O termo “raça”, nas ciências biológicas, caracteriza-se pela subdivisão de uma espécie, com base em caracteres somáticos hereditários como o formato do crânio e do rosto, a cor da pele, o tipo de cabelo e outros. Seu conceito, portanto, assenta-se em conteúdos biológicos, e foi utilizado no intento de demonstrar uma pretensa relação de superioridade ou inferioridade entre grupos humanos (BRASIL, 1998c).

⁵ O conceito de etnia ou grupo étnico, com base social e cultural, “designa um grupo social que se diferencia de outros por sua especificidade cultural” (BRASIL, 1998c, p. 132).

para a Educação Básica (BRASIL, 2010c), do PPPI da SEDUC de Cubatão (CUBATÃO, 2010) e da Proposta Curricular da escola pesquisada.

Quanto ao capítulo III – **Por um currículo vivenciado multiculturalmente crítico: desafios e possibilidades no ensino fundamental do 6º ao 9º anos** –, descreve o percurso metodológico desta pesquisa, contextualiza a escola adotada como seu lócus e traça um perfil dos sujeitos objetos deste estudo. Apresenta ainda o estudo empírico referente às observações dos alunos sobre o currículo por eles vivenciado entre o 6º e o 9º anos do ensino fundamental, no que concerne a multiculturalismo. Percorrido este caminho, aponta desafios referentes à multiculturalização crítica do currículo analisado, assim como possibilidades para transpô-los.

E, por fim, as considerações finais apresentam reflexões acerca dos resultados desta investigação.

Almejamos, desta forma, contribuir para repensar o currículo no ensino fundamental – do 6º ao 9º anos – de forma que esse currículo assegure a efetivação do princípio de justiça social que orienta os currículos escolares sob a perspectiva do multiculturalismo crítico (SANTOS, 2003; BEZERRA e RIBEIRO, 2009).

CAPÍTULO I

MULTICULTURALISMO NO CURRÍCULO ESCOLAR

(...) a denúncia do grau de inserção da instituição escolar em uma perspectiva monocultural passa a ser vista como um passo necessário para desnaturalizar certas ideias e concepções bastante enraizadas e ainda predominantes acerca das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar.
Vera Maria Candau

Apoiados em Forquin (1993), evidenciamos que fenômenos como a inadaptação, o fracasso e a evasão escolares, que atingem massivamente, ainda que em diversos graus, estudantes pertencentes às classes sociais menos favorecidas economicamente e/ou a minoridades étnicas, obrigam a colocar em novos termos a questão das desigualdades diante da educação. Uma nova problemática elabora-se, assim, progressivamente, ao longo da década de 1970, antes de dar lugar, no início dos anos 80, a uma “explosão” de publicações sob o termo “multiculturalismo”.

Tais fenômenos, de acordo com Candau (2002b), emergem em um contexto curricular que se configura como um campo de batalhas, em que versões diferentes de história e autoridade lutam para prevalecer. As que se sobressaem nesse processo, como sinalizam Canen, Oliveira e Assis (2009), determinam o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. O discurso do currículo, portanto, autoriza e desautoriza, legitima e deslegitima, inclui e exclui.

Isso significa que a cultura de diversos grupos sociais fica marginalizada do processo de escolarização e, mais do que isso, é vista como algo a ser eliminado pela escola, devendo ser substituída pela cultura hegemônica, que está presente em todas as esferas do sistema de ensino (MOREIRA et al., 2000, p. 36).

Ou seja, como descrevem Canen, Oliveira e Assis (2009), presenças e ausências nos currículos representam o que é considerado digno de ser ensinado e aprendido. Moreira e Candau (2010) explicam que estas representações ocorrem em um terreno no qual se entrecruzam diferentes matrizes teóricas sobre cultura, currículo, poder e conhecimento.

Para Moreira e Candau (2010), não se trata mais de, apenas, denunciar os processos classificatórios que ocorrem no campo curricular, defender a representação da diversidade cultural e combater a desigualdade social. É preciso, também, enfrentar as implicações epistemológicas e políticas dessa denúncia, defesa e combate, na possibilidade de estabelecer relações entre sujeitos e saberes em que o próprio entendimento desses termos seja também percebido como campo de disputa.

Apple (1989) ressalta que um dos principais problemas que temos que encarar é o do modo por meio do qual os sistemas de dominação e exploração persistem e se reproduzem sem que isto seja reconhecido conscientemente pelas pessoas envolvidas. Isso tem particular importância na educação, por ser uma área na qual nossas práticas comumente aceitas buscam ajudar os estudantes a solucionar muitos dos problemas sociais e educacionais que enfrentam. A ênfase nesse problema parece ser útil. Entretanto, ela ignora algo que tem ficado extremamente claro na literatura sociológica recente.

O essencial dessa literatura é exprimido de modo bastante agudo por DiMaggio (1979 apud APPLE, 1989), ao argumentar que a classificação de indivíduos, grupos sociais ou problemas sociais baseada no senso comum tende a ratificar e a reforçar essas relações estruturalmente geradas de dominação, uma vez que atores conscientes, racionais e bem intencionados contribuem muitas vezes – simplesmente pelo fato de perseguir seus próprios fins subjetivos – para a manutenção de tais relações estruturais. Os referidos atores, portanto, podem estar, de forma latente, servindo a funções ideológicas no mesmo momento em que procurando aliviar alguns dos problemas enfrentados por educandos, coletiva ou individualmente.

De fato, segundo Silva, Moreira et al. (1999) e Moreira et al. (2001), a escola assumiu historicamente, em sua ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, o papel de homogeneização cultural. Isso dificulta a acolhida e a expressão das singularidades que não se acomodam à padronização que caracteriza o conhecimento que o currículo transmite e à conduta que esse exige dos alunos.

Face a este cenário, Moreira e Candau (2010, p. 214) sinalizam que nos encontramos em tempos

[...] de escola “sob suspeita”, em que a questão dos saberes escolares nos remete diretamente à problemática da verdade, da racionalidade e da objetividade do conhecimento no processo de legitimação dos conteúdos considerados válidos de serem ensinados e aprendidos. Tempos em que se evidenciam mecanismos de poder, socialmente construídos, que entram em jogo na estratificação e distribuição desses conteúdos curricularizados, tanto no que dizem respeito à regulação do acesso ao conhecimento historicamente acumulado como das formas possíveis de se relacionar com o mesmo.

Segundo Candau (2002b), precisamos buscar caminhos para incorporar a diversidade cultural positivamente no cotidiano escolar, fato esse que nos leva a refletir sobre a epígrafe deste capítulo. Multiculturalismo, nesse processo, constitui-se em uma possibilidade de intervenção.

Enfatizamos, recorrendo a Forquin (1993), que para a efetivação de um ensino sob uma perspectiva multicultural, faz-se necessário colocar em ação escolhas pedagógicas, isto é, de formas, conteúdos e métodos curriculares, bem como a diversidade de referências e pertencimentos culturais dos alunos aos quais o currículo se dirige. Em razão disso, Montenegro (2001) pontua que a construção de um currículo multicultural é parte de um projeto político, ético, cultural e pedagógico onde estão implicadas as relações de poder na radicalidade das mudanças.

Face a este contexto, a finalidade deste capítulo consiste em discutir multiculturalismo no currículo escolar, com vistas a conceituar multiculturalismo - esclarecendo suas principais tendências -, debater a sua relação com a educação escolar e, mais especificamente, com o currículo escolar, sem deixar à margem a relação identidade-diferença que permeia esse currículo.

Desse modo, a contribuição deste capítulo à resposta ao problema desta pesquisa dá-se pelo apoio à sua compreensão e pela orientação ao trabalho de campo, o que nos possibilita apontar desafios e possibilidades relativos à multiculturalização crítica do currículo investigado.

1.1 O que é multiculturalismo?

Tendo em vista que a cultura se constitui em elemento estruturante do cotidiano de todo grupo social, em núcleo radical da identidade dos diferentes povos e grupos sociais, Candau (2001) ressalta a sua crescente relevância no mundo contemporâneo.

Dada a sua importância, cabe-nos, primeiramente, conceituar o termo. Canen e Moreira (2001) e Knechtel (2005) esclarecem que o primeiro significado de cultura encontra-se na literatura do século XV, em que o termo refere-se a cultivo da terra, de plantações e de animais. É nesse sentido que entendemos ainda hoje palavras como agricultura, floricultura e suinocultura.

O segundo significado, de acordo com Canen e Moreira (2001), emerge no início do século XVI, estendendo a ideia de cultivo da terra, de plantações e de animais para a mente humana. Ou seja, trata-se de conceber a mente humana como cultivada, chegando-se a concluir que somente alguns indivíduos, grupos ou classes sociais apresentam mentes e comportamentos cultivados e que apenas algumas nações apresentam elevado padrão de cultura ou civilização.

Canen e Moreira (2001) acrescentam um outro sentido ao termo cultura, que o associa a um processo secular geral de desenvolvimento social. Trata-se de uma noção comum nas ciências sociais, apontando para a crença em um processo histórico e unilinear de autodesenvolvimento da humanidade, pelo qual passam inevitavelmente as sociedades.

No século XVIII, segundo Canen e Moreira (2001), consolida-se o caráter classista da noção de cultura, evidenciando que somente as classes privilegiadas economicamente da sociedade europeia poderiam aspirar a um nível de refinamento que as caracterizaria como cultas. O sentido ainda hoje empregado de cultura, associado às artes, tem suas origens nessa concepção: cultura, tal como a concebida pelas elites, que corresponde ao bem apreciar literatura, filosofia, música, teatro, cinema, pintura e escultura, entre outras manifestações.

Quanto ao senso comum, Candau (2002b) explica que o termo cultura, além de estar associado à cultura artística, costuma estar relacionado à cultura intelectual, assim como ao processo de escolarização. Elementos como instrução formal, conhecimentos gerais, normas de relacionamento social e atos que denotem civilidade, são entendidos como essenciais para que um indivíduo seja considerado “culto”.

Em uma visão tradicionalista, como esclarece Candau (2002b), há culturas menos desenvolvidas e outras mais avançadas. As raízes dessa visão de cultura encontram-se na teoria evolucionista do século XIX, as quais tentavam transpor o darwinismo para o plano social e cultural. Desse modo, a humanidade passaria por estágios de evolução cultural, desde as expressões mais primitivas até o modelo considerado civilizado, e as sociedades sempre estariam em um processo de evolução.

Embutida nessa visão, como sinalizam Lopes e Macedo (2002, p.135), “está uma suposição elitista e hierárquica de que existiria uma ‘cultura verdadeira’ e, oposta a ela, uma ‘outra cultura’, a do povo, das pessoas

comuns”. A cultura adjetivada como popular era sinônimo de desordem política e social, enquanto que “cultura”, sem adjetivos, seria o mesmo que harmonia – algo a ser cultivado com vistas a enfrentar a barbárie.

Em oposição a essa concepção, como observamos em Canen e Moreira (2001), surge uma movimentação política e teórica articulada contra a visão elitista e hierárquica de cultura. No século XX, a noção de cultura passa a incluir a cultura popular.

Na metade desse século, conforme assinalam Lopes e Macedo (2002), surgem os Estudos Culturais – uma relevante revolução na teoria cultural. Como resultado da insatisfação de algumas áreas de estudos com seus próprios limites, como esclarecem Silva et al. (1999), tais estudos configuram um campo onde interagem diferentes áreas, como a Antropologia, História e Sociologia, visando o estudo de aspectos culturais da sociedade.

A proposta original dos Estudos Culturais, conforme apontam Silva et al. (1999), é considerada por alguns mais como política do que analítica. Após a década de 1968, tais estudos transformaram-se em uma força motriz da cultura intelectual de esquerda e em um compromisso com mudanças sociais radicais. Assim, a compreensão de cultura foi alargada – de representações para práticas vividas. O ponto de partida foi a atenção sobre as estruturas sociais (relações de poder), o contexto histórico e o deslocamento do sentido de cultura da sua tradição elitista para as práticas cotidianas.

Em decorrência desses estudos, como esclarece Candau (2002b, p. 73), “a cultura pode ser interpretada como um fenômeno dinâmico, que sofre constantes transformações”, a qual ressignifica-se, desestabiliza-se e

reestrutura-se continuamente. Tais transformações não são concebidas do ponto de vista evolutivo, mas a partir do pressuposto de que cada cultura possui uma lógica própria e, conseqüentemente, de que as culturas são diferentes entre si.

Segundo Velho (1997), cultura pode ser entendida como tudo aquilo que é produzido coletivamente pela atividade humana. Não é somente privilégio de determinados grupos sociais. Trata-se de um fenômeno plural e heterogêneo. Envolve criação e recriação. É também considerada como um sistema de símbolos que fornece as indicações e os contornos de sociedades e grupos sociais específicos.

Como descreve Geertz (1989), cultura é uma grande teia constituída de sistemas entrelaçados de signos e, conseqüentemente, de significados, por meio da qual os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seus conhecimentos e atividades. Silva, Azevedo e Santos (1997) e Machado (2002) salientam que ela funciona no complexo indivíduo-mundo, construindo e desconstruindo signos, crenças, ideologias, valores, saberes, comportamentos, atitudes, atividades, instituições, afetando sempre e tudo com as relações de poder aí engendradas.

Há, ainda, de acordo com Canen e Moreira (2001), um outro sentido que deriva da Antropologia, o qual enfatiza o que a cultura faz, em vez de acentuar o que a cultura é. Moreira (2001b) esclarece que se trata de um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em diferentes posições de poder, buscam impor seus significados à sociedade mais ampla. O que está envolvido centralmente nesse jogo é a afirmação da

identidade cultural e social dos diferentes grupos. Isso explica porque a cultura está vinculada ao poder, contribuindo para produzir assimetrias em relação às possibilidades dos indivíduos e dos grupos sociais de satisfazer suas necessidades.

Candau (2002b) defende que é impossível afirmar que existem culturas “puras” nas sociedades contemporâneas. Os processos de hibridização cultural⁶, ou de encontro de culturas, são cada vez mais intensos, e não implicam necessariamente em exclusão, haja vista que diferentes misturas culturais se interpenetram.

Diante deste panorama conceitual, compartilhamos da visão de Candau (2002b), em que cultura se constitui de forma histórica, complexa, heterogênea e dinâmica, não sendo passível de conceitualizações fixas ou definitivas. Sob essa ótica, o principal desafio dos estudos sobre cultura é lidar com a diversidade, com a multiplicidade de perspectivas relativas a questões culturais.

Isso porque, como evidencia Moreira (2001b), a principal fonte de conflitos e as grandes divisões da humanidade são, no presente momento, de ordem predominantemente cultural. Não há quem substima os problemas decorrentes da presença maciça de grupos sociais cujas produções culturais diferem das associadas aos grupos dominantes.

As culturas desses últimos grupos são tidas como os únicos padrões aceitáveis, ao passo que as dos outros, as dos marginais, são vistas

⁶ Atualmente, a hibridização de culturas traduz-se na mistura de mundos até então claramente diferenciados: o tradicional e o contemporâneo, o “culto” e o popular, o rural e o urbano, entre outros (CANDAU, 2002b).

como uma ameaça à homogeneização cultural perseguida, o que faz com que sejam desvalorizadas, desrespeitadas e reprimidas (MOREIRA, 2001b, p. 84).

Candau (2002b) explica que a tomada de consciência da presença de diferentes grupos culturais no tecido social, em geral, é motivada por fatos concretos que envolvem interesses contrapostos, preconceitos e discriminações. Para muitos indivíduos e grupos sociais, tal descoberta é altamente ameaçadora e pode desencadear comportamentos e dinâmicas sociais que constroem “muros”. Afetiva, ideológica e fisicamente, evita-se o contato com o “outro” e criam-se mundos próprios, sem relação com os “diferentes”. Fenômenos desta natureza provocam segregações sociais e culturais, processos de guetização que, nas grandes cidades latino-americanas, acentuam-se cada vez com maior intensidade. Convém ressaltar, que o caráter multicultural de uma sociedade não leva espontânea e necessariamente ao desenvolvimento de uma dinâmica social na direção de responder questões relativas à diversidade cultural.

Lopes e Macedo (2002) recordam, neste contexto, que acontecimentos de ordem mundial têm evidenciado tensões entre movimentos de afirmação de valores culturais. Dentre eles, podemos citar o holocausto, as bombas atômicas despejadas em Hiroshima e Nagasaki, a guerra na Bósnia, no Afeganistão, os conflitos entre palestinos e israelenses e o atentado ao World Trade Center, em Nova Iorque, entre tantos outros.

Esse panorama, como sinalizam Canen e Moreira (2001), invade nosso cotidiano, evidenciando-se nos noticiários repletos de guerras, xenofobias e preconceitos, nos espaços virtuais, em que mensagens discriminatórias são

cada vez mais difundidas, bem como em qualquer local em que se expresse a face humana da exclusão ou do desprezo ao “outro”, percebido e tratado como “diferente”. Às situações de violência concreta, acrescentam-se os efeitos da violência simbólica que, ao buscar homogeneizar manifestações culturais, termina por anular vozes e experiências de grupos oprimidos.

Em meio a estas tensões, assinala Silva (2005), em torno da necessidade de reconhecimento das múltiplas culturas presentes nas sociedades contemporâneas, surge por volta da década de 1970, nos Estados Unidos, um movimento de cunho político e teórico que busca respostas para os desafios referentes à pluralidade cultural no âmbito educacional, denominado multiculturalismo. Gonçalves e Silva (1998) o apontam como o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo do preconceito e da discriminação nas sociedades em que vivem. Canen (2007) acrescenta que multiculturalismo constitui-se, para além de suas facetas políticas e teóricas, também em um campo prático.

Em relação ao Brasil, Candau (2002b) aponta que, principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990, vem crescendo uma consciência sobre a presença de diferentes culturas no tecido social. Diferentes movimentos sociais, como de grupos indígenas, referentes à “consciência negra”, movimentos feministas, dos “Sem Terra” e outros, têm reivindicado reconhecimento e valorização mais efetivos das respectivas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições à construção social.

Segundo Kincheloe e Steinberg (1997 apud CANEN e MOREIRA, 2001), pode-se responder a essa diversidade cultural de diferentes maneiras, mas não se pode negá-la ou apagá-la, uma vez que se trata de um fenômeno claramente identificável que constitui a condição de vida contemporânea. O multiculturalismo, portanto, representa a natureza dessa resposta, a qual envolve a formulação de concepções conflitantes de mundo social decorrentes de distintos interesses políticos, econômicos e sociais. Nessa formulação, as relações de poder desempenham um papel crucial, auxiliando a conformar o modo como indivíduos, grupos e instituições reagem à realidade cultural.

É conveniente ressaltar, de acordo com Silva, Moreira et al. (1999), um sentido mais radical referente a multiculturalismo. Tendemos a considerar o conflito multicultural como evidente quando se colidem ou se juntam duas ou mais culturas, mas ele é interno a qualquer cultura. A cultura é apreendida de forma desigual por cada um dos indivíduos de um grupo social ao qual se refere ou por subgrupos dentro de um grupo mais geral - as diferenças constituem-se apenas em diferentes graus.

Por se tratar de um termo polissêmico, explica Candau (2002b), multiculturalismo configura-se como um fenômeno amplo e polêmico, pois pode ser entendido a partir de diferentes perspectivas. Pode abarcar, segundo McLaren (2000), desde perspectivas de reconhecimento da diversidade cultural sob lentes de folclore e exotismo, passando por visões de assimilação cultural, até posturas mais críticas de desafios a estereótipos e processos de construção das diferenças. Por isso, não

[...] há consenso na literatura disponível, embora a maior parte dos autores proponha uma “análise semântica” que tenta esclarecer o conflito entre prefixos como multi, pluri, inter e trans. É importante, portanto, ao tratarmos de multiculturalismo, conhecer as diferentes interpretações desta expressão, entendendo até que ponto se assemelham e em que medida se contrapõem (CANDAU, 2002b, p. 75).

Com base em Candau (2002b), esclarecemos que os termos multiculturalismo e pluriculturalismo referem-se à existência de diversas culturas em uma mesma sociedade. Assim, compartilhamos do entendimento de Ondina (1991 apud CANDAU, 2002b, p. 76), que defende que tais termos são frequentemente utilizados como sinônimos, uma vez que com

[...] o termo multicultural define-se a situação das sociedades, grupos ou entidades sociais nas quais muitos grupos ou indivíduos pertencentes a diversas culturas vivem juntos (...) Pluricultural é quase sinônimo, indica simplesmente a existência de uma situação particular. Utiliza-se nas mesmas circunstâncias que o anterior, mas, em lugar de frisar a existência de um grande número de culturas em contato, ressalta-se apenas sua pluralidade.

Quanto ao termo interculturalismo, McLaren (1997) e Knechtel (2005) apontam que se refere à inter-relação entre culturas. Trata-se de uma possibilidade de intervenção diante de determinada realidade multicultural, a qual tende a colocar ênfase na relação entre culturas. Isso implica em buscar aproximações entre as identidades culturais e promover a interação entre indivíduos e grupos pertencentes a diferentes universos culturais, revalorizando, assim, peculiaridades de cada cultura envolvida nesse processo.

Nos Estado Unidos, de acordo com Moreira et al. (2000), utiliza-se tanto o termo multiculturalismo como interculturalismo, pois os especialistas americanos os consideram como sinônimos, o que também ocorre com alguns especialistas europeus. Contudo, apoiamo-nos em Candau (2002b), que

defende que essa diversidade terminológica reflete posicionamentos diferenciados.

No que se refere ao termo transcultural, Candau (2002b) descreve que o prefixo “trans”, de origem latina, significa “através”, “posição além de”. Tal perspectiva destaca que alguns elementos culturais “atravessam”, “vão além” das particularidades de manifestações culturais isoladas, estando presentes em todas. Segundo Forquin (1993, p. 141), transculturalismo parte do pressuposto de que “o respeito às culturas não é possível a não ser que não se esteja encerrado em nenhuma”.

Diante desta discussão terminológica, apontamos que multiculturalismo é o termo considerado mais adequado para ser utilizado nesta pesquisa, uma vez que essa envolve problemas, no contexto escolar, relacionados à diversidade cultural.

Com base em Moreira e Candau (2010), esclarecemos que o referido fenômeno pode ser entendido sob diferentes perspectivas. Um primeiro passo é distinguir a perspectiva descritiva da propositiva. A primeira concebe multiculturalismo como uma característica das sociedades atuais, partindo do pressuposto que as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. Caracteriza-se pela descrição e compreensão da construção da configuração multicultural de cada contexto específico.

Quanto ao enfoque propositivista, de acordo com Moreira e Candau (2010), refere-se a multiculturalismo não somente como um dado da realidade, mas como uma forma de atuar, intervir, transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto político-cultural, de uma maneira de se trabalhar as relações

culturais em uma determinada sociedade, de elaborar políticas públicas, assim como estratégias educacionais, na perspectiva da radicalização da democracia⁷. Dentre os autores que orientam os seus trabalhos sob esse viés, podemos encontrar várias abordagens. Optamos por destacar as relacionadas por Moreira e Candau (2010) e McLaren (1997).

Moreira e Candau (2010) evidenciam três abordagens: multiculturalismo assimilacionista, diferencialista e interativo. A abordagem assimilacionista preconiza que todos devem se integrar na sociedade e ser incorporados à cultura hegemônica. Não visa modificar a matriz da sociedade, busca integrar os grupos marginalizados aos valores, ideias e conhecimentos valorizados socialmente pela cultura hegemônica. No caso da educação, promove uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar da escolarização, porém sem que se coloque em questão o aspecto monocultural e homogeneizador presente em sua dinâmica, tanto no que diz respeito aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias usadas nas salas de aulas e a outros aspectos.

A concepção diferencialista, de acordo com Moreira e Candau (2010), parte do pressuposto que quando se enfatiza a assimilação acaba-se por negar ou silenciar as diferenças. Coloca, então, a ênfase no reconhecimento das diferenças. Para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes em um determinado contexto, defende ser necessário oferecer espaços próprios e específicos em que tais identidades possam se expressar

⁷ Utilizamos o termo democracia, neste estudo, em seu sentido mais amplo: como “uma forma de sociabilidade que penetra todos os espaços sociais” (BRASIL, 1998a, p. 20).

com liberdade, coletivamente. Preconiza que somente dessa forma os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base. Algumas das posições nessa linha acabam por ter uma visão estática e essencialista das identidades culturais.

Quanto à perspectiva interativa ou intercultural, Moreira e Candau (2010, p. 22) assinalam que se refere à “promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade”. Rompe com a visão essencialista das culturas e das identidades culturais.

Ainda sob a perspectiva propositivista, McLaren (1997) destaca quatro grandes tendências: multiculturalismo conservador, humanista liberal, liberal de esquerda e crítico. Embora proponha essas quatro tendências, reconhece que as características de cada uma delas tendem a se misturar umas com as outras dentro do panorama geral da vida social, ou seja, as diferentes posições se interpenetram nas práticas sociais.

Apoiados em McLaren (1997), começamos por identificar um multiculturalismo denominado de conservador ou empresarial, o qual defende a construção de uma cultura comum e, em nome dela, deslegitima saberes, crenças, valores, línguas, dialetos e outros elementos considerados como “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, concebidos como inferiores. Não se trata de uma posição superada. Pelo contrário, apresenta muitas manifestações e vigor na sociedade contemporânea.

Uma segunda posição é a que McLaren (1997) chama de multiculturalismo humanista liberal, a qual parte do pressuposto que há uma igualdade intelectual entre diferentes povos, etnias e grupos sociais, o que

possibilita a todos competir em uma sociedade capitalista. Apesar disso, trata-se de uma visão que esconde o fato de que a divisão da sociedade em classes produz uma situação que é sempre favorável às classes dominantes. Assim, tal postura reveste-se frequentemente de um humanismo etnocêntrico e universalista, o qual termina por privilegiar os grupos dominantes.

No que se refere ao multiculturalismo liberal de esquerda, McLaren (1997) descreve que consiste em uma visão que coloca a ênfase na diferença cultural, pois defende que privilegiar a igualdade entre as etnias pode silenciar diferenças culturais relevantes entre elas. Entretanto, essa posição pode tender a essencializar as diferenças e não ter presente que tratam-se de construções históricas, culturais e ideológicas, permeadas por relações de poder. Também favorece, muitas vezes, um certo elitismo populista, que valoriza as experiências dos grupos populares e quase não leva em consideração a cultura dominante.

A última vertente assinalada por McLaren (1997), posição na qual se situa, é o multiculturalismo crítico ou de resistência. Tal perspectiva parte do pressuposto de que o multiculturalismo necessita estar contextualizado a partir de uma agenda política de transformação. Assim, privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. Recusa-se a conceber cultura como não conflitiva ou consensual. Defende, segundo Moreira (2001b, p. 86),

[...] que a diversidade não constitui um fim em si mesma, precisa ser afirmada no interior de uma política de crítica cultural e de compromisso com a justiça social. Ou seja, vê a diferença sempre como produto da história, da cultura, do poder e da ideologia [...].

No campo educacional, acrescentam Knechtel (2005) e Fontes (2009), na base do multiculturalismo crítico – viés sob qual se constitui esta investigação – está o discurso da pedagogia crítica, uma vez que essa tendência preconiza a aceitação de todas as culturas como diferentes sem torná-las desiguais e critica as atitudes hegemônicas e reprodutivas da escola.

Nesse sentido, McLaren (1997) exorta educadores e estudantes a encararem a diferença como produto da história, da cultura, da ideologia e do poder. É nesse contexto que serão analisadas as conexões entre multiculturalismo e educação escolar, assim como entre multiculturalismo e currículo escolar.

Salientamos a relevância destes esclarecimentos acerca de diferentes perspectivas de multiculturalismo para alcançarmos os objetivos deste estudo, na medida em que nos orientam tanto na análise documental, explicitada no capítulo II, como na análise dos dados, apresentada no capítulo III.

1.2 Multiculturalismo e educação escolar

O que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é construída a partir de um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural.
James Banks

O conceito de multiculturalidade em educação, conforme explicam Silva, Moreira et al. (1999, p. 91), “faz referências a acepções que supõem objetivos diversos, com fundamentos ideológicos cujas fronteiras nem sempre são claras e evidentes”.

Moreira e Candau (2001) assinalam que se trata de uma concepção que envolve a natureza de respostas à diversidade cultural que se dá nos ambientes e arranjos educacionais, isto é, nas teorias, nas práticas e nas políticas. Assim, Gonçalves e Silva (1998) e Moreira e Candau (2010) enfatizam que, necessariamente, trata-se de um conceito que envolve, além de estudos e pesquisas, ações politicamente comprometidas. Gonçalves e Silva (1998, p. 99) apontam que

[...] não há educação multicultural separada do contexto de luta, dos grupos culturalmente dominados, que buscam modificar, por meio de suas ações, a lógica pela qual a sociedade produz sentido e significados para si mesma.

Segundo Gonçalves e Silva (1998), a ideia de repensar a educação escolar sob uma perspectiva multiculturalista nasceu da reflexão de professores doutores afro-americanos como Banks e Grant, os quais propõem importantes reformulações de ambientes e currículos escolares.

Para Banks e Banks (1995 apud GONÇALVES e SILVA, 1998, p. 55), uma das importantes metas da educação multicultural consiste em

[...] ajudar todos os estudantes na aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para um agir efetivo em uma sociedade democrática plural, bem como no interagir, negociar e comunicar-se com pessoas de diferentes grupos, a fim de criar uma comunidade cívica e moral que trabalhe para o bem comum.

Knechtel (2005) ressalta que a educação multicultural possui várias tarefas: ampliar o desenvolvimento de uma alfabetização cultural que implica no conhecimento das histórias das contribuições dos diferentes grupos étnicos à atual sociedade; promover uma mudança nos valores tradicionais a partir de

esclarecimentos sob diferentes pontos de vista; buscar a ausência de preconceitos.

Em suma, a educação multicultural propõe a reforma das escolas e de outras instituições educacionais com a finalidade de criar iguais oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos, independente de seu grupo social, étnico/racial (BANKS, 1995 apud GONÇALVES e SILVA, 1998, p. 55).

As primeiras propostas de educação multicultural, de acordo com Cabañas (1992 apud Knechtel, 2005), surgiram entre 1950 e 1960, em decorrência do desejo de se aproveitar ao máximo novos elementos culturais que chegavam com a imigração no pós-guerra. Portanto, o primeiro modelo de educação multicultural pretendia a assimilação das culturas dos imigrantes. Essa atitude, todavia, foi superada pela valorização das culturas e pelo entendimento de que esse tipo de educação não se reduz apenas à escola, mas a toda a sociedade.

Com a valorização e a aceitação das diferentes culturas, explica Cabañas (1992 apud Knechtel, 2005), a educação multicultural passou do modelo de “assimilação” a outro mais humano e social, que atualmente configura-se como crítico para melhor compreensão e respeito em relação às diferenças.

Desse modo, Candau (2002b) esclarece que propostas têm surgido em vários países e em contextos variados. No entanto, algumas delas têm alguns pontos semelhantes quanto ao seu surgimento, como é o caso das elaboradas nos Estados Unidos, na Europa e na América Latina, as quais nasceram do reconhecimento da pluralidade de experiências culturais que moldam a sociedade contemporânea e suas relações. Os projetos educacionais que

emergem dessa constatação podem ser convergentes ou opostos, mas, invariavelmente, têm surgido como resposta à necessidade de – frente a uma multiplicidade de expressões culturais – traçar políticas públicas de educação e trabalhar pedagogicamente a diversidade.

No entanto, junto a Candau (2002b), apontamos que a articulação entre educação e cultura na América Latina tem as suas peculiaridades, uma vez que sua história é profundamente marcada pela colonização e pelos problemas decorrentes dela, tais como: a exploração das riquezas locais, o comércio e a escravização de povos africanos, a dependência econômica e outros.

Devido a esse contexto histórico, pelo qual a América Latina surgiu no cenário ocidental, Candau (2002a; 2002b) evidencia que as experiências da diversidade de povos e culturas ficaram marcadas pela dominação e negação do “outro”. Moreira e Candau (2010) acrescentam que os processos de negação do “outro” também ocorrem no plano das representações e no imaginário social.

Nesta breve descrição de nossa formação e multiplicidade étnica, com base em Candau (2002b), apontamos que não podemos esquecer da imigração europeia e asiática ocorridas no século XX, com objetivos diferentes dos anteriores. No Brasil, a imigração de italianos, suíços, alemães e outros povos teve uma explícita política racial por trás, pois, segundo seus idealizadores, era preciso “branquear” o país de mulatos. Desse modo, os imigrantes europeus chegaram ao Brasil com vantagens de acesso à terra e ao emprego, as quais jamais foram imaginadas pelos negros que à época habitavam o referido país.

Diante do exposto, Moreira e Candau (2010) assinalam que “o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica”, do questionamento sobre como nos constituímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que valorizamos, afirmamos e integramos na nossa cultura. A problemática multicultural nos coloca diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que conseguiram resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos em nossa sociedade.

Tendo em vista este complexo e dramático processo de miscigenação étnica no cenário latino americano, Candau (2002b, p. 63) sinaliza que no Brasil, principalmente a partir do início da década de 1960, propostas educacionais que buscam a articulação com a diversidade cultural ganharam fôlego nas experiências educativas que ocorreram fora dos muros escolares.

É no âmbito da educação popular – em geral de caráter não-formal -, influenciada diretamente pelo pensamento de Paulo Freire, que encontramos as mais numerosas experiências dentro dessa perspectiva.

A proposta de Paulo Freire, como explana Candau (2002b), baseava-se na formação de “círculos de cultura”, os quais funcionavam como grupos de alfabetização de adultos em que os seus mediadores promoviam um mergulho no universo cultural, simbólico e linguístico dos alfabetizandos. Tais “círculos de cultura” multiplicaram-se em todo Brasil: no sertão nordestino, nos campos e plantações do Paraná, nas favelas cariocas, nos canteiros da construção civil em São Paulo e em outros tantos lugares. Entretanto, o golpe militar de 1964 inibiu drasticamente esta prática, porém não conseguiu impedir que a filosofia

freireana marcasse definitivamente a educação popular e a educação brasileira em geral.

Freire (2005) deixa claro que toda educação deve promover um encontro dialógico entre os homens; entretanto, ressalta que não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Opõe-se ao pensar ingênuo. Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação ao mundo normalizado. O pensar crítico busca a permanente transformação da realidade, para a permanente humanização dos homens.

Atualmente, explica Candau (2002b), tais preocupações surgidas no campo da educação popular vêm alcançando o âmbito da educação formal, pois, além dos educadores populares estarem mais envolvidos com a escola pública e as várias experiências de reformas educativas, alguns órgãos oficiais incorporaram antigas reivindicações da educação popular.

Canen e Moreira (2001) e Candau (2002b) acrescentam que a lógica da dominação e homogeneização cultural que orientava a educação escolar também começou a mudar, a partir da década de 1980, com uma ampla mobilização de alguns setores da população brasileira, tais como indígenas e negros.

Do ponto de vista prático, Banks (1991 apud SILVA, MOREIRA et al., 1999) esclarece que, sob o rótulo de educação multicultural, englobam-se dois tipos de atuações básicas: os programas e as práticas dirigidos para melhorar o rendimento escolar de certos grupos étnicos ou de imigrantes e as formulações e atividades dirigidas a proporcionar um conhecimento, a todos os

alunos, das culturas de grupos étnicos minoritários, com o objetivo de favorecer a compreensão e a tolerância entre grupos culturais.

No que se refere ao primeiro tipo de atuação básica, Candau (2002b) ressalta que o fracasso escolar tem sido uma das principais temáticas desencadeadoras de discussões em torno de uma maior aproximação entre educação e cultura(s). Isso porque há constatações de que estudantes oriundos de grupos minoritários, isto é, social, cultural e/ou etnicamente marginalizados, têm um rendimento escolar inferior à média dos educandos dos grupos sociais culturalmente dominantes. Trindade et al. (2000) destaca que a marginalização cultural está entre as principais razões que explicam as grandes taxas de evasão e repetência na escolarização básica.

Conforme aponta Candau (2002b), se a escola é uma instituição homogeneizadora de um protótipo único de aluno: ocidental, branco, masculino, ordeiro, trabalhador e cidadão, então a diversidade passa a ser destacada como uma anomalia, barreira a esse papel homogeneizador esperado da instituição educativa e, conseqüentemente, principal obstáculo para o êxito escolar.

Por esse ângulo, segundo Silva, Moreira et al. (1999, p. 133), “o fracasso escolar poderia ser entendido como uma forma de resistência à dominação”. Os estudantes, ao fracassarem, estariam resistindo ao processo de inculcação a que são submetidos na escola. Muitos alunos, intuitiva e inconscientemente, vão elaborando modos de resistências ao processo de aculturação imposto pela escola, que lhes faz perder a noção de sua própria identidade cultural. A

resistência pode ser verificada no desinteresse, na indisciplina, na agressividade, no absenteísmo, tão conhecidos dos docentes.

Quanto ao segundo tipo de atuação básica, que se refere a atividades dirigidas com o propósito de favorecer a compreensão e a tolerância entre grupos culturais, Silva, Moreira et al. (1999) explicam que se trata de: promover o conhecimento sobre as razões de conflitos entre os seres humanos, no círculo de relações pessoais e de relações no interior de nações ou no contexto internacional; estimular uma certa empatia para com os outros seres humanos, compreendendo similitudes, diferenças e interdependências; desenvolver um compromisso em combater preconceitos e discriminações; fomentar a valorização das realizações de indivíduos e grupos distintos; e proporcionar conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades práticas, destrezas e atitudes adequadas para a vivência em uma sociedade pluralista.

Sendo assim, Banks e Banks (1997 apud CANDAU, 2002b) advertem que a educação multicultural deve ser entendida como complexa e multidimensional, e não somente como a inclusão de contribuições de diferentes grupos étnicos no currículo, ou o combate ao preconceito e à discriminação ou a celebração de festas relacionadas às diferentes culturas. A ênfase não deve estar no “ou”, mas no “e”. Ou seja, cada atividade que se pretenda trabalhar sob a perspectiva multicultural é importante na medida em que se integre a outras, não se constituindo em iniciativas isoladas.

Face ao exposto, com base em Gonçalves e Silva (1998) e remetendonos à epígrafe desta seção, salientamos que a educação multicultural significa mudanças quanto às formas de escolarização.

Esta compreensão do conceito de educação multicultural crítica é fundamental para nortear nossa aproximação ao currículo investigado sob essa perspectiva.

1.3 Currículo escolar e multiculturalismo

Com vistas ao avanço deste estudo, buscamos contextualizar historicamente currículo e sua conexão com multiculturalismo. Segundo Canen e Santos (2009, p. 62), “o que se entende por currículo está intimamente ligado às condições concretas sociais e culturais em que está inserida a educação”.

Quanto à etimologia da palavra currículo, Pacheco (1996) esclarece que vem do latim “currere”, que significa percurso, caminho, trajetória, jornada.

A origem do emprego do termo currículo na Educação, segundo Saviani (1998), faz notar sua conexão com as ideias de unidade, ordem e sequência dos elementos de um curso e, a elas subjacentes, estão as aspirações de se imprimir maior rigor à organização do ensino. Associa-se, desse modo, à ideia de formalização, envolvendo plano, método, controle.

O contexto desse surgimento, de acordo com Saviani (1998), é identificado com o da reforma protestante no final do século XVI e, assim, a ideia de currículo logo passou a ser acompanhada pela de ordem, no sentido de sequência interna, disciplina e de coerência estrutural, como elementos essenciais a qualquer curso.

No âmbito da educação escolar, explica Veiga-Neto (2008), currículo assumiu a função de restabelecer ideologias de comando e autoridade. Assim,

a organização curricular – enquanto operadora da ordem disciplinar e da representação – acabou servindo à manutenção da ideologia social.

O ensino, salienta Saviani (1998), passou a seguir um plano rígido, compreendendo as áreas de estudo a que se dedicaria cada professor e as normas de conduta dos alunos, cuja promoção de um nível ao outro do curso dependeria dos avanços nos estudos e do cumprimento das normas estabelecidas. Currículo, representando todo esse conjunto, era o nome dado ao certificado de conclusão de curso, com a avaliação dos resultados da aprendizagem de cada estudante.

Apesar disto, de acordo com Saviani (1998) e Pacheco (2005), o termo somente foi dicionarizado em 1663, com o sentido de curso de estudos. Como objeto de estudo e pesquisa, segundo Canen, Oliveira e Assis (2009), currículo somente apareceu pela primeira vez no século XIX, mais especificamente na década de 1920, nos Estados Unidos, no contexto do processo de industrialização e dos movimentos imigratórios, os quais intensificavam a escolarização em massa. A preocupação com temas estritamente curriculares, esclarece Gimeno Sacristán (2000), surgiu em parte por conveniências administrativas, antes que por uma necessidade intelectual.

Conforme assinalam Canen e Santos (2009, p. 62), houve

[...] um impulso, por parte dos administradores educacionais, para racionalizar o processo de construção da aprendizagem e essas preocupações tiveram a expressão máxima no livro de Bobbitt, *The curriculum* (1918), onde o currículo é visto como um processo de racionalização dos resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos.

O modelo institucional dessa concepção de currículo, conforme explicam Bezerra e Ribeiro (2009) e Canen, Oliveira e Assis (2009), é a fábrica: a inspiração teórica de Bobbitt é a administração científica⁸, de Taylor, em que os estudantes devem ser processados como um produto fabril. Currículo seria a especificação precisa de objetivos, métodos e procedimentos para a obtenção de resultados que possam ser mensurados precisamente. Ou seja, como aponta Gimeno Sacristán (2000), seria um objeto a ser manipulado tecnicamente, evitando o discurso filosófico, político, social e até pedagógico. Ou, dito de outro modo, evitando a elucidação de aspectos controvertidos, sem discutir os valores e significados de seus conteúdos.

Esse modelo teórico, segundo Canen, Oliveira e Assis (2009), consolidou-se a partir de Tyler, pois, a partir da publicação de seu livro - *Princípios básicos de currículo e ensino* -, em 1949, os estudos sobre currículo foram estabelecidos em torno da ideia de organização e desenvolvimento do ensino. Currículo passou, assim, a ser visto como uma questão essencialmente técnica.

Tal visão tecnicista, defende Gimeno Sacristán (2000), nunca poderá explicar a realidade dos fenômenos curriculares e dificilmente pode contribuir para transformá-los, porque ignora que o valor real dos mesmos dependem dos contextos nos quais se desenvolvem e ganham significado. Sendo assim, trata-se de uma realidade difícil de ser aprisionada em conceitos simples,

⁸ Modelo administrativo para a produção industrial pautado em princípios de eficácia, previsão, controle, racionalidade e economia na adequação de meios a fins, como elementos-chave da prática (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

esquemáticos e esclarecedores, além do fato de ser objeto de enfoques contraditórios e reflexo de interesses conflitantes.

Desse modo, Moreira et al. (2000) ressalta que não há consenso sobre o que se pode entender pela palavra currículo. As divergências ocorrem fundamentalmente por se tratar de um conceito referente a uma construção histórica, social e culturalmente determinada que remete a uma prática⁹ condicionadora do mesmo e de sua teorização. Isso porque, explica Gimeno Sacristán (2000), currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a pessoas específicas, serve-se de determinados meios, cristaliza-se, enfim, em um contexto, que é o que acaba por lhe dar um significado real. Ou seja, é a realidade que o condiciona.

É, desse modo, de acordo com Walker (1973 apud GIMENO SACRISTÁN, 2000), um campo prático complexo, pois inclui todas as iniciativas e atividades através das quais é planejado, elaborado, adotado, apresentado, experimentado, criticado, atacado, defendido e avaliado, assim como todos aqueles objetos materiais que o configuram, como por exemplo os planos de ensino dos professores, livros didáticos, equipamentos e aparelhos. Dentre os conceitos existentes, optamos por destacar alguns.

Para Moreira et al. (2000), conhecimento escolar e experiência de aprendizagem representam os dois sentidos mais usuais da palavra currículo.

⁹ A prática a que se refere o currículo é uma realidade prévia estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos e outros, através dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias, esquemas de racionalidade, crenças, valores e outros elementos que condicionam a teorização sobre currículo. Ou seja, a prática tem uma existência concreta que uma teorização busca explicar (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

No primeiro sentido, que é o dominante ao longo dos tempos, currículo é visto como o conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e utilizado pelo aluno. Trata-se, de acordo com Pacheco (2005), de um conjunto de conteúdos organizados por disciplinas escolares¹⁰ e/ou áreas de estudo e de um plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado com vistas a promover a formação escolar.

Tal perspectiva, argumenta Pacheco (2005), reduz o currículo a uma intenção prescritiva, situada no plano do que tem que ser feito, de uma formação antecipadamente determinada, tendo em vista resultados de aprendizagem, geralmente traduzida em um plano de estudos ou programa, muito estruturado e organizado em termos de objetivos, conteúdos, atividades e avaliação e de acordo com a natureza das áreas de estudo ou disciplinas.

Quanto ao segundo sentido, que remete currículo à experiência de aprendizagem, Moreira et al. (2000) aponta que está relacionado às mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais. A ênfase nas diferenças individuais e a preocupação com as experiências do aluno levam à maior valorização do processo de aprendizagem em lugar dos conteúdos.

Conforme apontam Moreira et al. (2000) e Pacheco (2005), currículo passa a significar o conjunto de experiências a serem vividas pelo educando sob a orientação da escola. Tal preocupação com as experiências do alunado, explicam Moreira et al. (2000), persiste e amplia-se em definições que chegam

¹⁰ No uso corrente, o termo disciplina escolar – exceto quando se refere a normas de conduta – tem sido associado à ideia de matéria ou conteúdo de ensino, sendo vista como um componente curricular (SAVIANI, 1998).

a conceber currículo como a totalidade das experiências por ele vivenciadas, como o próprio ambiente em ação.

Assim, Pacheco (2005) explica que currículo é entendido como um projeto que resulta não somente do plano das intenções, mas também do plano da sua realização no seio de uma estrutura organizacional. Moreira (2001b) complementa ao enfatizar que currículo somente se materializa no ensino, no momento em que alunos e professores vivenciam experiências nas quais constroem e reconstroem conhecimentos e saberes.

É assim que as definições propostas por Schwab, Smith e colaboradores, Foshay, Rugg, Caswell, Stenhouse, Gimeno, Zabalza e Kemmis, dentre outros, apontam para o currículo quer como o conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos, dentro do contexto escolar, dependentes de intervenções prévias, quer como um propósito bastante flexível, que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação (PACHECO, 2005, p. 33).

Nesse sentido, Pacheco (2005, p. 37) argumenta que currículo envolve “várias dimensões, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide em nível de plano normativo, ou oficial, e em nível de plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem”. Mais ainda, currículo resulta da interação e confluência de várias estruturas: políticas, econômicas, sociais, culturais, administrativas, escolares e outras, na base das quais existem interesses e responsabilidades compartilhados. Por isso, constrói-se na ação social de forma que os modos de pensar e agir são formalizados em códigos curriculares¹¹, cujas práticas são enquadradas por tradições.

¹¹ Trata-se de formas particulares de seleção, organização e transmissão de conhecimento, a partir das quais se realiza o currículo. Reportam-se a tradições culturais, embora o fato de admitir o valor de uma tradição ou cultura não seja necessariamente um ato tradicionalista (PACHECO, 2005).

No contexto desta discussão, junto a Moreira et al. (2000), apontamos que, em decorrência das diferentes ênfases nos elementos constitutivos do currículo, ora voltadas para as prescrições (de conteúdos e/ou atividades), isto é, para o documento escrito, ora para o processo, ou seja, para a prática escolar efetiva, chegou-se à distinção entre o que se convencionou chamar de currículo prescrito e currículo real.

Com base em Pacheco (2005), esclarecemos que se entende por currículo prescrito ou oficial as intenções formalizadas em programas e outros escritos curriculares e, por currículo real, o que ocorre nas práticas cotidianas nas escolas e nas salas de aula.

Da relação entre essas duas dimensões, conforme explica Pacheco (2005), decorre o que se chama de currículo realizado ou currículo experiencial, que consiste na expressão dos resultados das interações didáticas, traduzindo o currículo vivenciado, isto é, as experiências vividas pelos atores curriculares.

Pacheco (2005) acrescenta que quando se investiga ou se reflete sobre currículo, esta dimensão pode corresponder ao que se nomeia de currículo observado, o qual refere-se às opiniões de seus participantes sobre o seu contexto. Assim, esclarecemos que, neste estudo, buscamos nos aproximar do currículo vivenciado por meio do currículo observado.

Explicitadas estas dimensões, Pacheco (2005) destaca que é lugar-comum nos estudos curriculares assinalar uma prática e uma teoria,

comportando essa muitas ambiguidades e conotações e aquela uma estrutura sobre a qual se processa uma teorização. A função da teoria curricular é, portanto, compreender e descrever fenômenos curriculares, servindo para a orientação das atividades resultantes da prática com vista à sua melhoria.

McCutcheon (1992 apud PACHECO, 2005, p. 79) explica que a teoria curricular corresponde a um “conjunto organizado de análises, interpretações e compreensões dos fenômenos curriculares”. Essa ideia de sistematização da teoria curricular é reforçada por Taba (1976), que a define como modo de organizar o pensamento sobre todos os assuntos relevantes para a sua evolução, assim como por Zais (1976 apud PACHECO, 2005), que a delimita como conjunto generalizado de conceitos, definições, proposições e outros constructos inter-relacionados de forma lógica, os quais representam uma visão sistemática dos fenômenos curriculares.

Com efeito, Pacheco (2005) argumenta que qualquer teorização sobre currículo tem que estar diretamente associada à prática curricular, apresentando propostas não somente de formalizá-la e interpretá-la, como também de resolver os problemas existentes. Nesse caso, Gimeno Sacristán (2000) esclarece que as teorias curriculares convertem-se em diferentes abordagens sobre a realidade que abarcam e passam a ser formas de abordar os problemas práticos da educação.

Neste contexto, Canen, Oliveira e Assis (2009) explicam que, na década de 1960, começam a surgir teorizações que contestam o pensamento e a estrutura educacional tradicionais, associados à visão tecnicista. Surge uma abordagem mais crítica das questões curriculares, buscando

[...] entender as relações entre a estratificação do conhecimento e a estratificação social, os pressupostos subjacentes aos processos de seleção e de organização do conhecimento escolar, bem como as relações entre as formas de organização do currículo e do ensino e as formas dominantes de poder e de controle social presentes na sociedade (MOREIRA et al., 2000, p. 14).

Tal perspectiva, de acordo com Moreira (2001c), somente iria contestar definitivamente os modelos mais tradicionais de currículo a partir do início da década de 1970, nos Estados Unidos, com o chamado movimento de “reconceptualização do currículo”¹², no qual o enfoque tradicional é rejeitado, tanto por sua ineficiência na transformação da educação escolar como por sua suposta neutralidade.

Assim, segundo Canen, Oliveira e Assis (2009), com a influência também dos movimentos sociais, surgem as denominadas teorias críticas do currículo, as quais realizam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, pois apontam desigualdades, injustiças sociais e fracassos escolares.

Para as teorias críticas, de acordo com Canen, Oliveira e Assis (2009), o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo ou as práticas pedagógicas, mas desenvolver conceitos que possibilitem compreender o que o currículo e as práticas fazem. Situam-se, como esclarece Pacheco (2005, 93), “mais no lado das racionalidades contextuais e menos no lado das racionalidades técnicas”, uma vez que consistem em uma abordagem conceitual sob um olhar que vislumbra a transformação da prática, tendo por

¹² Trata-se de um movimento que “exprimiu uma insatisfação crescente de pessoas do campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbitt e Tyler” (SILVA, 2005, p. 37).

base dois princípios estruturantes: a orientação para a emancipação e o comportamento crítico.

De acordo com McLaren (1997), essas teorias preconizam um aluno crítico comprometido em criar novas zonas de possibilidades e espaços na sala de aula onde possa lutar por relações sociais democráticas e aprender a situar-se criticamente com relação à própria identidade.

Assim, nessa perspectiva crítica, o currículo passa a ser visto como uma construção, uma seleção da cultura que deve estar comprometida com a emancipação das classes oprimidas, com a ligação de conteúdos a experiências vividas por essas classes, de modo a provocar uma conscientização de suas condições de vida e uma perspectiva transformadora das mesmas (CANEN e SANTOS, 2009, p. 63).

Denuncia-se, segundo Canen, Oliveira e Assis (2009), o caráter excludente do currículo tradicional, o qual estaria produzindo desigualdades, ao trabalhar com padrões culturais distantes das realidades dos estudantes e ao “expulsar”, via reprovação e evasão, aqueles que mais necessitariam da escola para a sua educação.

Como apontam Moreira et al. (2000, p. 14), “ressaltam-se as contradições, as resistências e as lutas que ocorrem no processo escolar e discute-se como organizá-lo em prol da emancipação individual e coletiva”. Conforme explica Pacheco (2005, p. 92), a “teoria crítica traz à realidade curricular os lados mais ocultos das práticas e sobretudo a geografia das relações”, na medida em que torna possível olhar criticamente para as diversas relações que existem no contexto das organizações escolares.

Surge, assim, o conceito de currículo oculto, entendido por Pacheco (2005) como não escrito, escondido, implícito. Envolve, segundo Moreira e Candau (2007, p. 18),

[...] atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar (...) Fazem parte do currículo oculto (...) rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 18).

Apoiados em Saviani (1998, p. 39-40), esclarecemos que a preocupação central desta perspectiva crítica passa então a ser a “desocultação do currículo”, no sentido de buscar respostas a questões de ordem ideológica. Trata-se de questionar o conhecimento, de suscitar a perplexidade diante das inesgotáveis faces de um determinado assunto. Dito de outro modo, consiste na busca “de combater e superar a visão que restringe o papel da escola à transmissão de verdades científicas e que concebe o currículo como corpo de conhecimentos pré-determinados e organizados hierarquicamente”, como resultado de um suposto consenso cultural.

Na década de 1990, segundo Canen, Oliveira e Assis (2009), emerge a ideia de que tais teorias críticas não mais conseguiriam responder a novas questões postas à realidade educacional, influenciadas por novos problemas sociais e culturais.

Nesse contexto, inseridas em uma visão pós-moderna, surgem as denominadas teorias pós-críticas do currículo que, segundo Silva (2005), desconfiam das teorias críticas que defendem a existência de um núcleo

subjetivo pré-social que teria sido contaminado pelas relações de poder do capitalismo e que teria que ser libertado por uma pedagogia crítica.

Salientamos, apoiados em Chizzotti e Ponce (2008, p. 6), que a concepção pós-moderna tem adeptos na área do currículo, os quais não admitem pensá-lo do ponto de vista totalizante, que tenha como propósito formar um cidadão engajado na transformação social. Isso porque trata-se de uma visão na qual o sujeito é considerado enquanto “um agente intelectual abstrato, livre, que estaria imune às circunstâncias históricas e culturais”.

No entanto, Chizzotti e Ponce (2008) esclarecem que a perspectiva crítica pretende desfazer essa concepção para investir em sujeitos premidos por necessidades, presos por vínculos sociais e culturais, envolvidos pela força do desejo e vinculados de forma comprometedora com o poder.

Amparados em Chizzotti e Ponce (2008), refutamos a incompreensão histórica da sociedade e entendemos o sujeito enquanto um ser social, o que justifica a orientação desta pesquisa sob a perspectiva crítica.

Ao exposto, Giroux (1993, p. 43) acrescenta “que a base de uma pedagogia crítica não deve ser desenvolvida em torno de uma escolha entre modernismo e pós-modernismo”, pois defende que os ideais do projeto da modernidade em prol da construção de uma esfera pública democrática necessitam ser defendidos como parte de um discurso educacional crítico no interior das condições de existência de um mundo pós-moderno e não em oposição a elas.

Moreira e Candau (2010, p. 222) sinalizam que se nota, a partir da segunda metade da década de 1990, nas produções sobre o conhecimento no

campo curricular, “uma mescla entre preocupações, conceitos, enfoques e interlocuções teóricas diferenciadas”. O processo de hibridização nesses estudos ocorre, muitas vezes, entre os diferentes sistemas de significação; em outros momentos, são os princípios orientadores de visão de mundo que se mesclam.

Assim, Canen e Santos (2009, p. 64) assinalam que “a valorização da diversidade cultural no âmbito do currículo seria conseguida por caminhos nem sempre consensuais entre os multiculturalistas”. Para Canen e Moreira (2001), a identificação da abordagem de multiculturalismo adotada é crucial para que se detecte em que medida o discurso da valorização da pluralidade cultural supera ou apenas mascara, no terreno da educação, as desigualdades e as exclusões de identidades culturais.

Canen, Oliveira e Assis (2009), desse modo, explicam que em uma perspectiva de multiculturalismo liberal ou folclórico, trata-se de valorizar a pluralidade cultural no currículo, mas reduzindo as estratégias de trabalho com a mesma a aspectos “exóticos”, folclóricos e pontuais, enfatizando elementos como festas, ritos, formas de sentir e pensar de diversos povos, etnias, religiões, classes sociais e outros. Um exemplo disso é quando se reduz o currículo a comemorações de datas específicas como o Dia do Índio, a Semana da Consciência Negra e outras.

Sob uma perspectiva crítica – a qual orienta este estudo -, de acordo com Canen e Moreira (2001), multiculturalismo no currículo busca compreender os modos pelos quais a escola reproduz a desigualdade social, mas também espaços de resistência e de transformação. A visão de um mundo dividido

entre classes dominantes e dominadas, opressores e oprimidos, direita e esquerda, passa a ser desafiada em razão de acontecimentos mundiais e de transformações de ideias. Ou seja, visa promover a análise de relações desiguais de poder que implicam a valorização de certas culturas, dominantes economicamente, em detrimento de outras, marginalizadas. Busca superar a perspectiva folclórica, pois esforça-se em integrar ocasiões folclóricas a discussões mais amplas sobre a construção histórica dos preconceitos e os modos de superá-los. Objetiva promover atividades curriculares voltadas ao desafio a estereótipos.

Associa-se, assim, à abordagem multicultural propositivista que, segundo Moreira e Candau (2010), consiste em uma forma de intervir na realidade. Sob tal abordagem, vincula-se à tendência multicultural crítica que, como sinaliza McLaren (1997), busca a transformação das relações sociais, culturais e institucionais.

Canen e Santos (2009, p. 64) defendem, neste contexto, que

[...] currículo, na visão multicultural, deveria trabalhar em prol da formação das identidades abertas à diversidade cultural, desafiadoras de preconceitos, em uma perspectiva de educação para a cidadania, para a paz, para a ética nas relações interpessoais, para a crítica às desigualdades sociais e culturais.

Diante disso, Canen e Moreira (2001) advertem que projetos multiculturais que concebem as identidades com base em um único marcador terminam por homogeneizá-las.

Dessa forma, Canen, Arbache e Franco (2001) salientam a importância da compreensão das identidades como híbridas. Trata-se de uma visão crucial

para que não corramos o risco de cair em perspectivas curriculares estereotipadas, as quais podem levar à exarcebção das diferenças sociais e de preconceitos, ainda que bem intencionadas.

1.4 Relação identidade-diferença: o hibridismo identitário

(...) as pessoas e os grupos sociais têm o direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.
Boaventura de Souza Santos

Candau (2002b) descreve que o termo identidade deriva do latim “idem”, que significa “o mesmo”. Refere-se por oposição a “o diferente” ou “o outro”. Assim, com base em Pacheco (2005) e Moreira e Candau (2010), esclarecemos que o termo identidade implica o termo diferença, estão intimamente relacionados, são inseparáveis: o que somos se define em relação ao que não somos. É desse contexto que emerge a necessidade de tratarmos ambos os elementos, identidade e diferença, relacionando-os.

Taylor (1994) explica, desse modo, que a identidade é formada dialogicamente, como reação às relações sociais. Apoiados em Moreira e Candau (2010), acrescentamos que também entendemos quem somos através dos significados que nos são atribuídos pelos outros. Ou seja, com base em Candau (2002b), apontamos que a identidade é uma construção social que produz efeitos sociais. Tal construção é elaborada de forma dinâmica e multidimensional, pois, à medida que os indivíduos e os grupos se diferenciam em suas relações, organizam suas trocas.

Por isso, Taylor (1994, p. 45) defende o que chama de política do reconhecimento, isto é, que a nossa identidade é “formada, em parte, pela existência ou inexistência de reconhecimento e, muitas vezes, pelo reconhecimento incorreto dos outros”, podendo uma pessoa ou grupo de pessoas ser alvo de uma distorção, se aqueles que o rodeiam lhe refletirem uma imagem limitada, de inferioridade e/ou desprezo. O não reconhecimento ou o reconhecimento depreciativo pode afetar negativamente, ser uma forma de agressão, reduzindo a pessoa a uma auto-imagem distorcida, que a restringe.

Para compreendermos a estreita relação entre identidade e reconhecimento, segundo Taylor (1994), temos que considerar que não nos dedicamos à nossa identidade sozinhos; ocorre de forma negociada, em parte, abertamente e, em parte, interiormente, com os outros. Ou seja, a identidade de cada indivíduo depende, decisivamente, de suas relações dialógicas com os outros.

Como reiteram Moreira e Candau (2010), em meio às interações com diferentes pessoas e grupos com que convivemos ou travamos contato, temos consciência de nossa identidade, a qual se constitui mediante os elos – reais ou imaginários – estabelecidos com essas pessoas e esses grupos. Sendo assim, a nossa identidade não é uma essência, dada, fixa, estável, centrada, unificada, homogênea, definitiva. É instável, contraditória, inconsciente, fragmentada, inacabada. Trata-se de uma construção, um processo de produção a partir de relações. Desse modo, tal construção não existe fora de um sistema de poder. A diferença é dependente da representação e do poder.

Neste sentido, Moreira e Candau (2010) destacam que a escola se traduz em uma importante agência na constituição de quem somos, haja vista que seus discursos podem legitimar sentidos sobre quem podemos ser. Isso é especialmente relevante se pensarmos que a escola é um dos primeiros espaços públicos a que pessoas têm acesso. Candau (2002b) acrescenta que um dos grandes trunfos da legitimação da escola tem sido o seu papel de formadora de identidades, sejam estas individuais, sociais e, principalmente, culturais.

Diante disto, Moreira e Candau (2010, p. 62) denunciam que o

[...] trabalho com a identidade, nas escolas, talvez ainda não se faça presente, como seria de desejar, em todas as salas de aula. Sua importância talvez não tenha sido de todo reconhecida pelos profissionais da educação, bem como pelas comunidades escolares.

Importa evidenciar, junto a Moreira e Candau (2010, p. 63), “que lidar com as identidades não se revela tarefa simples nas escolas”. A temática implica, nas práticas que a focalizam, obstáculos que nem sempre são vencidos com sucesso.

Candau (2002b) observa que, na escola, docentes e discentes comportam identidades e bagagens culturais que devem ser conhecidas e reconhecidas. Nos grupos de alunos, a dimensão da identidade cultural é tão importante como outras, sejam suas competências cognitivas e, em geral, suas disposições para aprender.

Sendo assim, Candau (2002b) enfatiza que o espaço escolar não é alheio aos conflitos e à dissensão entre as culturas que se apresentam no cotidiano. Identidades e diferenças são representações simbólicas produzidas

coletivamente e, por isso, supõem conflitos e disputas entre os grupos e atores envolvidos no processo educativo. Nesse processo, a cultura tem sido um dos principais elementos na construção e afirmação identitária.

Isso trouxe à consciência, de acordo com Candau (2002b), que as representações produzidas pelo discurso curricular e as que os estudantes podem ter deles mesmos têm um relevante papel no processo educativo, por meio do qual deveriam ser melhor compreendidas nas suas consequências para o cotidiano escolar.

Candau (2002b, p. 40) explica que “quando as identidades afloram, há uma maior visibilidade da diversidade cultural existente” no currículo. É nesse cenário que as culturas se tensionam, no convívio com o outro, e que a “negociação” ganha papel fundamental.

Dentro de uma perspectiva crítica, fundamentados em Candau (2002b), esclarecemos que essa “negociação” parte do pressuposto de que nem todas as igualdades são idênticas, assim como nem todas as diferenças são desiguais. Desse modo, diferenciar não equivale a discriminar e diversidade não equivale à desigualdade.

Assim, Taylor (1994) discorda de que, em nome do tratamento igualitário, a sociedade deva tratar todas as pessoas da mesma forma, desconsiderando as suas particularidades. Isso nos remete à epígrafe retratada nesta subseção, que traduz um desafio - apontado por Candau (2002b) - que se coloca à sociedade atual: articular, da melhor maneira possível, os valores da autonomia, liberdade, bem como o direito à igualdade e à diferença.

Neste cenário, de acordo com Candau (2002b, p. 26), confrontos e articulações vão dando lugar a um jogo de identidades, resultado de vários processos de hibridização cultural. As diversas linguagens, os vários espaços de formação, as diferentes influências culturais, vão constituindo sujeitos diferenciados, rompendo com visões ingênuas e essencialistas. A ideia de identidades monolíticas e estáveis cede lugar a identidades plurais, provisórias, dinâmicas e híbridas, as quais são

[...] vistas como um processo constante de construção, desconstrução e reconstrução a partir das diferentes articulações que se estabelecem entre os indivíduos e os diferentes campos – social, econômico, político, intelectual e cultural – através dos quais eles circulam no decorrer de suas trajetórias.

Apoiados em Lopes e Macedo (2002), esclarecemos que o termo híbrido deriva do vocabulário latino *hybris*, cujo significado é injúria. Embora presente na literatura desde o século XVII, fortaleceu-se com o impulso classificatório da ciência e começou a ser utilizado na língua inglesa no século XIX, em referência à botânica e à zoologia. Desse modo, o híbrido era uma planta ou um animal produzido pela mistura de espécies. A aplicação do termo para seres humanos data de meados do século XIX, sendo utilizado para definir os filhos de pais de diferentes raças ou mestiços.

Assim, Canen e Santos (2009, p. 64) descrevem que hibridização ou hibridismo é

[...] um processo pelo qual as culturas se relacionam, as identidades se cruzam e se formam novas culturas, novas identidades, que são uma síntese das anteriores, estando essas culturas e essas identidades sempre em movimento, sempre em construção dinâmica, sempre construindo novas diversidades.

Amparados em Canen (2007), acrescentamos que multiculturalismo concebe as identidades plurais como a base constituinte das sociedades. Considera a pluralidade de culturas, saberes, religiões e outras características identitárias para defender que a sociedade é múltipla e que essa multiplicidade deve ser incorporada em currículos e práticas pedagógicas.

Diante do exposto, salientamos que deste debate - sobre a relação entre multiculturalismo e a educação e o currículo escolares, bem como sobre a relação identidade-diferença que permeia esse currículo - decorre nossa compreensão do conceito de currículo orientado sob o viés do multiculturalismo crítico, necessária para respondermos a questão colocada nesta investigação.

CAPÍTULO II

CURRÍCULO NO ENSINO FUNDAMENTAL DO 6º AO 9º ANOS FACE À DIVERSIDADE CULTURAL

O desafio que se coloca para nós, educadores,
é construir um conceito de unidade e diferença que
reconfigure o significado de diferença como
mobilização política, mais do que
como autenticidade cultural.
Peter McLaren

Conforme descreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDBEN) (BRASIL, 2008), em seu artigo 21, o ensino fundamental compõe, juntamente com a educação infantil e o ensino médio, o que nomeia como educação básica. Com duração de 9 anos, cujo ingresso deve ocorrer aos 6 anos de idade, o ensino fundamental é gratuito na escola pública, como expressa o artigo 32 da referida Lei (BRASIL, 2008).

Amparados em Gimeno Sacristán (2000), esclarecemos que a nossa escolha pelo recorte referente a essa etapa da escolarização deu-se não porque somente aí tenha sentido tratar do problema do multiculturalismo no currículo, mas porque é esse o principal lugar no qual a necessidade de uma cultura que inclua todos necessita ser analisada, haja vista que o artigo 32 da Lei em questão (BRASIL, 2008) caracteriza o ensino fundamental como obrigatório.

No que concerne à nossa opção pelo período correspondente entre o 6º e o 9º anos, está vinculada ao aumento gradativo das taxas de evasão escolar

ao longo desse período, observado entre os anos de 2007 e 2010, como mostra-nos o Censo Escolar 2010 (BRASIL, 2010a).

A entrada dos alunos no 6º ano - antiga 5ª série -, como revelam os PCN (BRASIL, 1998b), tem sido marcada por dificuldades decorrentes de novas exigências, nem sempre explicitadas pela escola e que, muitas vezes, acabam interferindo no seu desempenho escolar. De acordo com o documento, dois fatores, basicamente, concorrem para tais fatos. Por um lado, os estudantes - em sua maioria - são adolescentes, vivenciando grandes transformações e procurando construir sua identidade de uma forma mais consciente. Por outro lado, passam a lidar com diferentes professores tratando, como especialistas, as chamadas disciplinas escolares, sem preocupação, muitas vezes, com outras questões presentes no cotidiano escolar. Isso acaba fazendo com que, progressivamente, os educandos percam seu vínculo com a escola, anulando as expectativas iniciais (aprender e construir novos conhecimentos, vivenciar experiências diferentes) e provocando o distanciamento entre seus objetivos e os da escola.

Gimeno Sacristán (2000) esclarece que o currículo do ensino obrigatório tem funções específicas, e isso se traduz em conteúdos, formas e esquemas de racionalização interna diferentes, porque é diferente a função social de cada nível de ensino e peculiar a realidade social e pedagógica que se criou historicamente em torno dos mesmos. Para Forquin (1993, p. 143), a “escola não pode ignorar os aspectos ‘contextuais’ da cultura”, como o fato de que o ensino dirige-se a determinado público, em tal país, em uma dada época. Gimeno Sacristán (2000, p. 30) ratifica essa ideia ao afirmar que a

[...] realidade cultural de um país, sobretudo dos mais desfavorecidos, cuja principal oportunidade cultural é a escolarização obrigatória, tem muito a ver com a significação dos conteúdos e dos usos dos currículos escolares.

Conforme descreve a referida Lei (BRASIL, 2008), em seu artigo 32, essa etapa da educação básica tem por objetivo a formação do cidadão mediante: o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, por meio do domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, dos valores nos quais se fundamenta a sociedade, das artes e da tecnologia; a aquisição de conhecimentos e habilidades; a formação de valores e atitudes; e o fortalecimento dos vínculos familiares, da solidariedade humana e de tolerância recíproca.

Na Lei em questão (BRASIL, 2008), em seu artigo 26, consta que o currículo do ensino fundamental deve ser constituído por uma base nacional comum, de modo a legitimar uma unidade referente à ação pedagógica, e uma parte diversificada. A base comum, obrigatoriamente, deve abarcar o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade política e social, especialmente do Brasil, o ensino da arte, especialmente baseado em suas expressões regionais, e da educação física.

Quanto à parte diversificada, justificada no artigo 26 da Lei em pauta (BRASIL, 2008) em razão de exigências das características regionais, locais, culturais, econômicas e da clientela de cada sociedade, é utilizada para complementar a base nacional comum. Especificamente para o currículo a partir do 6º ano, é designado, em caráter obrigatório, o ensino de pelos menos uma língua estrangeira.

Com base em Pacheco e Pereira (2007), argumentamos que, ainda que a autonomia curricular seja limitada, a gestão do currículo - possível em razão do exercício de autonomia relativa por parte dos sistemas de ensino, da escola e dos professores - é uma ação potencialmente importante mas que, concomitantemente, comporta certos riscos. O simultâneo domínio do conhecimento perante os alunos e das suas necessidades e interesses, em relação à aprendizagem desses, abre ao docente a possibilidade de recontextualizar os saberes eleitos como importantes para o currículo.

Paraskeva et al. (2006) acrescentam que o currículo face à diversidade revela graves dificuldades em lidar com a heterogeneidade do público-alvo de sua ação: os alunos. Tais dificuldades decorrem da massificação do ensino, uma vez que os currículos – propositadamente ou pela falta de ações mais efetivas – continuam a ser constituídos sob a égide da cultura dominante. Isso revela, de acordo com Pacheco e Pereira (2007, p. 387), a tensão entre homogeneização cultural, que padroniza o currículo, e a diversidade cultural,

[...] que tem marcado profundamente as reformas educacionais das últimas décadas, como se fosse possível conjugar a igualdade de oportunidades culturais com as desigualdades que são produzidas pelas lógicas da escolarização [...].

Candau (2002b) ressalta que essa tensão emerge entre, de um lado, ignorar a diversidade sob o ideal da igualdade de tratamento e acabar empurrando um número cada vez maior de alunos para o fracasso escolar e, de outro, reconhecer e tratar pedagogicamente a diversidade existente, com vistas a fazer com que o espaço escolar seja múltiplo e capaz de propiciar a todos um ambiente de construção do conhecimento.

A igualdade, explica Candau (2002b), não está oposta à diferença, mas à desigualdade, assim como a diferença não se opõe à igualdade, mas à padronização, à homogeneidade, à uniformidade. É preciso, ao mesmo tempo, lutar contra todas as formas de desigualdade e negar a padronização. Somente assim poderemos enfrentar o desafio retratado na epígrafe deste capítulo.

Candau (2002b) defende que tal tensão somente estará totalmente superada quando educadores, alunos e a sociedade em geral entenderem que tratamento igual não significa tratamento uniformizante, que padroniza e apaga as diferenças. O que se quer é uma igualdade que se constitua a partir de um diálogo entre os diferentes. Enquanto a diversidade cultural for um obstáculo para o êxito escolar, não avançaremos rumo a uma educação democrática.

Diante do exposto, esclarecemos que um dos objetivos deste capítulo consiste em analisar, sob o olhar do multiculturalismo crítico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDBEN) (BRASIL, 2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998d), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010c), com vistas a trazer à nossa consciência o cenário deste estudo, ou seja, o currículo no ensino fundamental do 6º ao 9º anos.

Este capítulo ainda tem como propósito revelar o que propõe o município de Cubatão aos currículos das escolas da sua rede municipal de ensino, através da análise – sob o viés do multiculturalismo crítico - do Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) (CUBATÃO, 2010) da sua Secretaria Municipal de Educação.

Um outro objetivo deste capítulo consiste em conhecer as intenções curriculares da escola pesquisada por meio da análise, também sob a ótica do multiculturalismo crítico, da sua Proposta Curricular, a qual consta no seu Plano de Gestão de 2009, com validade até 2012.

Tais análises, portanto, limitam-se ao âmbito das intenções, isto é, ao currículo prescrito, e contribuirão como referências tanto para a análise dos dados coletados no estudo empírico como para o apontamento de desafios e possibilidades referentes ao currículo investigado.

2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(...) deveríamos, como pesquisadores críticos, ir além de uma agenda que simplesmente celebra o pluralismo, porque esse pluralismo possui um centro de gravidade ideológico que quase nunca se define pelo que é.
Peter McLaren

Segundo Paraskeva et al. (2006), o século XX foi marcado por conquistas de direitos. Os direitos do Homem, da criança e do adolescente, da mulher. O direito à igualdade e à educação.

Nesse aspecto, a LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 2008), que entrou em vigor no ano da sua publicação, constitui-se em um grande avanço, uma vez que seu artigo 3º (inciso I) estabelece igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

De fato, como aponta Paraskeva et al. (2006), a democratização do ensino, ao menos em termos numéricos, é uma realidade. Todos, independente da classe social à qual pertencem, podem ter acesso à educação

formal. A questão que se coloca é se, efetivamente, as diferenças de ordem social terminam após esse fato, uma vez que a democratização do ensino não se limita ao simples acesso à educação escolar, mas, sobretudo, ao direito a uma educação democrática com boa qualidade.

Tal questão nos conduz à análise do caput do artigo 2º da Lei em questão (BRASIL, 2008, n. p.), o qual descreve que a

[...] educação (...), inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Defendemos, com base em Apple (1989), que se trata de uma posição que busca assegurar a unidade da sociedade em relação à estrutura econômica e que considera que a escola tem um trabalho vital, central para garantir a sustentação, em nível ideológico, político, social e cultural, das condições que possibilitem que a produção capitalista continue.

Para Apple (1989), essa abordagem vê o “trabalho” executado pelas escolas como necessário, precisamente porque o sistema econômico, por si próprio, não consegue assegurar todas as condições necessárias para a sua própria reprodução ampliada. Criar uma ordem social em torno das relações econômicas essenciais é tão necessário para a sustentação do capitalismo quanto a própria produção; as relações de produção não podem produzir sozinhas uma ordem social.

Desse modo, McLaren e Ryo (2010) explicitam que o currículo nas escolas tem sido modificado para adequar o ensino às exigências dos empregos na “nova ordem do mercado”.

Paraskeva et al. (2006) defendem que uma educação que se pretenda democrática necessita privilegiar a formação de sujeitos pensantes, e não de meros reprodutores formatados pelas classes sociais dominantes, servindo aos interesses mercantilistas. O conceito de democracia não pode estar desvinculado das concepções de igualdade e liberdade. Logo, o fato da referida Lei (BRASIL, 2008) promover uma educação para todos não garante, por si, um ensino democrático.

Apple (1989) argumenta que as instituições escolares têm um relativo grau de autonomia, o qual é retratado na própria Lei analisada (BRASIL, 2008, n. p.), mais precisamente no caput do seu artigo 15: os “sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira”.

No entanto, ao mesmo tempo que a Lei em pauta (BRASIL, 2008, n. p.) confere um certo grau de autonomia às escolas, impõe que a ideologia hegemônica seja mantida, ao afirmar, no caput do seu artigo 26, que os “currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”. Isso nos remete, com base em Moreira e Candau (2010), à tendência multicultural assimilacionista, que busca incorporar todos à cultura hegemônica.

Além disso, o § 1º de tal artigo (BRASIL, 2008) estabelece que os referidos currículos devem abranger, em caráter obrigatório, o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Paraskeva et al. (2006) chamam a atenção para o fato de as políticas vigentes retirarem, deliberada e progressivamente, o poder de decisão referente à seleção de conteúdos do professorado.

A própria legislação que estamos a analisar (BRASIL, 2008, n. p.), nos incisos I e III do seu artigo 27, expõe diretrizes em relação aos conteúdos curriculares da educação básica, respectivamente: “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” e “orientação para o trabalho”.

Sendo assim, amparados na colocação de Pacheco (2005) que defende que a escola veicula e inculca valores preconizados pelo Estado e, não perdendo o enfoque ideológico desta análise, conforme a recomendação de McLaren (2000) retratada na epígrafe desta seção, parece-nos que a referida Lei (BRASIL, 2008) busca apregoar no ideário social brasileiro, através das instituições escolares, obediência à ordem nacional.

Um outro ponto que analisamos diz respeito ao ensino na área de Arte. A Lei em pauta (BRASIL, 2008), no § 2º do seu artigo 26, determina que tal ensino deve constituir-se – nos diversos níveis da educação básica - em componente curricular obrigatório, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Essa posição remete-nos à visão reducionista do conceito de cultura sob a perspectiva classista apontado por Canen e Moreira (2001), o qual associa-se à boa apreciação de manifestações como literatura, música, teatro, pintura e escultura, entre outras.

Para o ensino da história do Brasil, esse mesmo artigo (BRASIL, 2008, n. p.), em seu § 4º, estabelece a abordagem das “contribuições das diferentes

culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”. Essa diretriz parece evidenciar, com base em Canen e Moreira et al. (2001), uma abordagem pouco crítica dessas mesmas culturas e etnias, uma vez que não ressalta os conflitos e as lutas por afirmação identitária presentes na própria construção da identidade nacional.

Destacamos ainda o artigo 32 da referida Lei (BRASIL, 2008, n. p.) que, em seu inciso III, estabelece a formação básica do cidadão como objetivo para o ensino fundamental, mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores”. Uma vez mais, retomando Pacheco (2005), destacamos que o caráter ideológico do Estado faz-se evidente, haja vista a intenção formativa de valores e atitudes designada às escolas identificada nesta análise.

Da mesma forma ideológica, o inciso IV desse artigo (BRASIL, 2008) traça como diretriz para a formação do cidadão o fortalecimento dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca. Essa perspectiva pode convergir para um “multiculturalismo benevolente” que, conforme encontramos em Canen e Moreira (2001), corresponde ao mero reconhecimento da diversidade cultural, sem questioná-la. Apesar dessa posição ter extrema revelância no que se refere à identidade cultural, pouco contribui para os fatores que determinam negociações de sucesso para grupos sociais minoritários nas suas interações com os grupos dominantes na sociedade. McLaren (2000) preconiza que devemos ir além da tolerância, para que possamos instituir uma política de respeito e afirmação das diferenças.

Apoiados em Candau (2002b) e Pacheco (2005), argumentamos que esta análise evidencia que a Lei em questão (BRASIL, 2008) permite a compreensão de que busca conformar, por meio das escolas, todos os brasileiros a um protótipo único: indivíduos acríticos, ordeiros, trabalhadores e cumpridores de seus deveres sociais.

A letra da Lei (BRASIL, 2008), desse modo, enseja várias interpretações. Essa é uma delas. Daí a necessidade de que os profissionais da educação tomem conhecimento das vertentes referentes a multiculturalismo. Isso tem particular importância no caso da intenção da efetivação de um currículo multiculturalmente crítico.

2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

Posteriormente à Lei analisada (BRASIL, 2008), foi publicada a Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) nº2/1998 (BRASIL, 1998d), a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental.

Tais Diretrizes (BRASIL, 1998d) são definições doutrinárias referentes a fundamentos, princípios e procedimentos para a educação básica, com vistas a orientar as escolas brasileiras dos sistemas de ensino quanto à organização, ao desenvolvimento e à avaliação de suas propostas pedagógicas.

Nas DCN (BRASIL, 1998d), encontramos como princípios para nortear as ações pedagógicas das escolas a solidariedade, o respeito ao bem comum e à ordem democrática, os direitos e deveres para o exercício da cidadania e a

diversidade de manifestações artísticas e culturais, entre outros, o que nos remete à colocação de Candau (2002b) sobre a busca da escola pela construção de uma convivência pacífica.

No que se refere à dimensão individual do sujeito, as Diretrizes (BRASIL, 1998d) em questão apontam que as escolas devem explicitar em suas propostas pedagógicas o reconhecimento da identidade de alunos, professores e outros profissionais. Isso nos leva a retomar Moreira e Candau (2010), ao enfatizarem que o trabalho referente à identidade talvez ainda não se faça presente nas escolas.

As DCN (BRASIL, 1998d, n. p.) preconizam ainda que as

[...] escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência (sic) das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida dos alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidade (sic) afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.

Como expressam as Diretrizes (BRASIL, 1998d), os alunos, ao aprenderem conhecimentos e valores, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos.

Embora a pluralidade cultural seja manifestada nas DCN (BRASIL, 1998d), com base em McLaren (2000), observamos que a concepção de identidade aparece articulada com a “vida cidadã”, ou seja, limitada sob uma perspectiva ideológica. Retomando Pacheco (2005), evidenciamos a intenção ideológica do Estado de utilizar a escola para inculcar valores. Trata-se,

conforme apontam Moreira e Candau (2010), de buscar conformar os atores escolares à cultura dominante, o que corresponde ao multiculturalismo assimilacionista.

Importa salientar, que as Diretrizes (BRASIL, 1998d) possibilitam outras interpretações, o que reforça a necessidade de que os profissionais da educação conheçam as vertentes relativas a multiculturalismo.

2.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Segundo Candau (2002b), em consonância com as políticas de longo prazo implementadas pela LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 2008) e pelas DCN para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998d), o Brasil elaborou novos marcos para a educação, os quais visavam o desenvolvimento de ações técnicas e administrativas, incluindo, entre outras questões, a renovação dos conteúdos do ensino público e da formação de professores, bem como a implementação de sistemas nacionais de avaliação. Os novos parâmetros para o ensino fundamental serviriam para a posterior elaboração dos currículos em cada estado ou município.

Sendo assim, em 1998, o Ministério da Educação (MEC) publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c). Tais

[...] propostas curriculares operaram uma seleção de conteúdos para os sistemas educativos, tendo como um de seus objetivos centrais promover uma formação compatível com a meta principal do processo de reforma política que estava sendo impulsionada por organismos e agências internacionais: a incorporação de países da região ao desenvolvimento econômico, tecnológico global (CANDAU, 2002b, p. 121).

O referido documento (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c) contempla conhecimentos das áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. Junto a eles, encontram-se outros que se referem a sistemas de valores com vistas a orientar a educação escolar. São temas sociais que refletem demandas da atual sociedade consideradas relevantes e que interferem no cotidiano dos alunos. Esses temas são tratados pelos PCN (BRASIL, 1998a) como transversais, cujo tratamento proposto indica que devem ser incorporados às áreas do conhecimento selecionadas e ao trabalho educativo da escola. Tais temas são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural.

Desse modo, ao mesmo tempo em que o referido documento enfatiza a importância das disciplinas por ele contempladas para que os estudantes dominem o saber socialmente acumulado pela sociedade, ressalta que há urgentes questões que precisam necessariamente ser tratadas, como a saúde, a violência e os preconceitos, as quais não têm sido contempladas diretamente por essas áreas.

Quando os PCN falam de temas transversais, tais como Pluralidade Cultural e Ética, pretendem que todas as disciplinas no currículo realizem conexões de seus conteúdos com esses aspectos da realidade – a pluralidade cultural e a ética. Ou seja, trata-se de uma tentativa de construir um currículo que, ainda que se sustente em disciplinas, busca trabalhar com grandes temas transdisciplinares.

Com base em Moreira (2001b, p. 45), trata-se da suposição de que essa integração permite uma melhor apreensão da realidade. No entanto,

[...] como fazer para que temas transversais e disciplinas ocupem “o mesmo lugar de importância” no currículo se a lógica que preside a estruturação curricular continuará sendo a estabelecida pelas diferentes disciplinas? Ou ainda: que sentido fazem as disciplinas se os temas candentes da vida em sociedade são tratados como temas transversais?

Apoiados em Moreira (2001b, p. 56), neste contexto, sustentamos que os PCN parecem propor “a manutenção da lógica das disciplinas e a introdução de temas transversais de relevância social”. Desse modo, “os temas transversais serão introduzidos sempre que a lógica disciplinar permitir”.

Embasados em Moreira (2001b), argumentamos que a seleção e a organização do conhecimento em cada área deveria ter por fundamento os temas transversais, considerado pelo próprio documento como tendo uma inegável relevância na formação dos estudantes. Entretanto, as referências das áreas buscam os critérios de seleção e organização de seus conteúdos nas próprias áreas, com base em uma suposta lógica interna das disciplinas. Os temas transversais devem ser encaixados posteriormente nos espaços curriculares disciplinares em que se adaptam.

Parte de tal encaixe é apresentada pelo documento, ao apontar que determinados temas transversais têm mais afinidade com certas disciplinas e que, por isso, devem ser mais explorados por elas; a outra parte é deixada para os docentes.

Dentre estes temas, Pluralidade Cultural trata explicitamente das diferenças culturais (BRASIL, 1998c). Sua definição, segundo Candau (2002b), emergiu dos resultados de pesquisas e dos reclamos de movimentos sociais que mostravam a relação existente entre fracasso escolar e discriminação na

escola brasileira. A versão para 5ª a 8ª séries do ensino fundamental – que atualmente corresponde à etapa do 6º ao 9º anos - foi elaborada com base na de 1ª a 4ª séries. Este documento para 5ª a 8ª séries manteve, ainda que com pequenas variações, a mesma fundamentação que o documento destinado às primeiras séries, mas os conteúdos sofreram uma adequação para responder às características da etapa evolutiva dos alunos de 5ª a 8ª séries.

O texto dos PCN (BRASIL, 1998c, p. 121) descreve que a

[...] temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de 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.

Este tema propõe

uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação (BRASIL, 1998c, p. 212).

No que se refere aos conteúdos sugeridos pelo documento (BRASIL, 1998c) referentes a este tema, esclarecemos que se apresentam distribuídos em blocos de conteúdos, são eles: pluralidade cultural e a vida dos adolescentes no Brasil; pluralidade cultural na formação do Brasil; o ser humano como agente social e produtor de cultura; direitos humanos, direitos de cidadania e pluralidade.

Os PCN (BRASIL, 1998c) ainda destacam, sob a temática em questão, que a diversidade constitui-se no traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se constrói permanentemente, tendo a ética como elemento definidor das relações sociais e interpessoais.

O documento (BRASIL, 1998c) também afirma que a escola tem um papel central na divulgação, no respeito e na valorização das diferentes culturas, na eliminação dos conceitos preconceituosos a respeito dos grupos e povos que conformam o Brasil e no combate à discriminação de ordem cultural.

Quanto à concepção de ser humano, é considerado como um agente social e produtor de cultura, que através da história gerou diferentes línguas, linguagens, conhecimentos e costumes que influenciaram na formação de identidades que remetem a pessoa à singularidade em um universo plural.

Com base em Canen, Moreira et al. (2001), observamos que, uma análise inicial dos principais objetivos, à primeira vista, poderia indicar a presença de uma perspectiva crítica, voltada à formação do cidadão multicultural e híbrido. Há uma aspiração explícita de que a educação deve proporcionar, aos alunos, experiências que os levem a compreender as relações desiguais entre os cidadãos, oferecendo-lhes, conforme aponta o próprio documento (BRASIL, 1998c, p. 154), “informações que contribuam para a superação do preconceito e da estigmatização”.

Dentre tais objetivos descritos nos PCN (BRASIL, 1998c), podemos citar: repudiar toda forma de discriminação baseada em diferenças referentes à raça, etnia, classe social, gênero, crença religiosa e outras características individuais ou sociais; compreender a desigualdade social como um problema

de todos e uma realidade passível de mudanças; analisar com discernimento situações e atitudes fomentadoras de todo tipo de discriminação e injustiça social.

Apoiados em Moreira et al. (2001), argumentamos que, apesar do documento referir-se às diferenças de gênero e aos deficientes, entre outros marcadores identitários, o enfoque central é nas características étnicas, o que, de certa forma, entra em desacordo com um dos próprios objetivos dos PCN, ao defender o posicionamento contra as discriminações baseadas em outras características individuais e sociais.

Há, no entanto, objetivos no referido documento (BRASIL, 1998c, p. 143) que não condizem com uma perspectiva crítica, como por exemplo: “desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação” e valorizar o convívio pacífico dos diferentes componentes da diversidade cultural.

Permanece a desconsideração do conflito, do embate entre diferentes culturas e etnias, embate esse que, se não pode prescindir a solidariedade, não se faz pela via do consenso ou pela aceitação prévia das diferenças (MOREIRA et al., 2001, p. 71).

Assim, com base em Moreira et al. (2001, p. 71) defendemos que a pluralidade cultural e as diferenças ficam

[...] reduzidas à noção de multiplicidade empírica de experiências culturais nas quais se pode encontrar um denominador comum, supostamente garantidor da tolerância e da solidariedade. Trata-se de uma perspectiva que encara a pluralidade e a diversidade em seus aspectos aparentes – diversidade de habilidades, intenções, talentos; pluralidade como variedade de grupos sociais e etnias.

Apoiados em Moreira et al. (2001, p. 74), argumentamos que, apesar da aparente perspectiva crítica nos objetivos, predomina uma abordagem fenomenológica, voltada para as manifestações culturais, em detrimento de questões associadas ao poder cultural e à desigualdade social. Ao descrever sobre a diferença entre diversidade cultural e desigualdade social, o “documento não as inter-relaciona e não aponta para o conflito entre o diverso e o desigual”. Esse aspecto, assim como a centralidade das questões etnoculturais e a desconsideração de outras características sociais e individuais, permitem entender que o documento acaba por se remeter a um multiculturalismo conservador.

A consequência, defendemos com base em Moreira et al. (2001), é o reforço da padronização curricular, a despeito do discurso oficial em contrário, uma vez que a perspectiva da pluralidade cultural preconizada se estabelece em um contexto não-plural, visando ao consenso. Ou seja, a diversidade cultural, por vezes, é concebida como multiplicidade fenomênica redutível à unidade.

Embasados em Canen, Moreira et al. (2001), é importante observar que, ao desenvolver o conceito de conhecimento para equidade, em termos de sensibilidade à diversidade cultural e à desigualdade social, os PCN poderiam estar avançando no sentido de deslocar essas preocupações para o centro do currículo. Da mesma forma, é relevante notar, no documento, o elo estabelecido entre a educação para a pluralidade cultural e a formação para a

cidadania¹³, o que pode vir a se aproximar mais de valores democráticos, como o respeito à pluralidade identitária.

Apoiados em Canen, Moreira et al. (2001), ainda assinalamos que outras informações contidas nos PCN não refletem uma perspectiva multicultural crítica. É o caso da recomendação de que atividades e discussões sobre preconceito devem acontecer na sala de aula em momentos nos quais esses episódios ocorram. Isso fica claro quando se sugere que o professor recorra à prática do “desvelamento” do preconceito, questionando comportamentos discriminatórios e combatendo “desculpas evasivas”, como, por exemplo, que tratou mal um educando porque estava nervoso, ou ofendeu um aluno por simples descuido, uma distração.

Ou seja, sugere-se que o professor se questione sobre intenções preconceituosas em episódios perpetrados por ele ou pelo alunado, quando esses ocorrerem. Isso evidencia o duplo caminho proposto pelo documento: de um lado, abordar a diversidade cultural em termos folclóricos, fenomenológicos, assumindo que informações sobre tradições, costumes e ritos, entre outras, serão suficientes para o respeito à pluralidade cultural, o que corresponde a uma visão conservadora de multiculturalismo.

Por outro lado, o preconceito deve ser alvo de escrutínio somente quando for manifestado, explicitamente, em situações na sala de aula, conforme evidenciado nos trechos referentes ao “desvelamento” a ser realizado pelos professores.

¹³ No discurso oficial, a formação para a cidadania implica na capacidade de conviver com a cultura do “outro” (SILVA e BRANDIM, 2008).

Amparados em Canen, Moreira et al. (2001), argumentamos que uma perspectiva multicultural crítica implica questionar os estereótipos culturais, assim como a apreciação da pluralidade cultural, independentemente da prévia ocorrência de discriminação explícita. Uma educação multicultural crítica, ao falhar em discutir as relações socioculturais desiguais de poder em suas propostas, ou em promover estratégias que questionem a construção das diferenças, pouco contribuirá para o desenvolvimento do conceito de conhecimento para a equidade e para a transformação.

O sentido pouco crítico de multiculturalismo pode ainda ser observado no seguinte extrato:

[...] apesar da discriminação, da injustiça e do preconceito, que contradizem os princípios da dignidade, do respeito mútuo e da justiça, paradoxalmente o Brasil tem produzido também experiências de convívio, reelaboração (sic!) das culturas de origem, constituindo algo intangível que se tem chamado de brasilidade, que permite a cada um reconhecer-se como brasileiro (BRASIL, 1998c, p. 121-122).

Com base em Canen, Moreira et al. (2001), defendemos que, embora o discurso abarque a questão das desigualdades e das discriminações, encontra-se sob a perspectiva do multiculturalismo folclórico, na medida em que uma identidade nacional – a “brasilidade” – é interpretada como uma essência, uma “boa índole do povo brasileiro”, fruto de uma re-elaboração das culturas de origem.

O que parece sobressair, neste tipo de discurso, é uma essencialização da identidade nacional, ignorando-se os conflitos e as lutas por afirmação identitária presentes na construção dessa identidade nacional. Ao considerar a identidade nacional como algo dado, essencializado, uma “brasilidade” cordial

e amistosa, o documento (BRASIL, 1998c) marginaliza as suas próprias ponderações sobre o silenciamento de grupos no decorrer da história.

Apoiados em Candau (2002b), defendemos que se trata de um obstáculo a ser superado, uma vez que repensar as identidades nacionais tendo como base uma perspectiva de cultura no plural se coloca como incompatível com a ideia de identidade nacional. Existe uma tendência para conceber essa perspectiva como uma grave ameaça à manutenção das identidades nacionais e como fonte de enfraquecimento das mesmas no processo de globalização.

Com base em Candau (2002b), ainda ressaltamos que questões relativas à diversidade cultural e às desigualdades socioeconômicas, bem como à articulação entre ambas, ficaram sem um tratamento aprofundado na elaboração do documento-referência para os currículos brasileiros.

Amparados em Canen, Moreira et al. (2001), argumentamos que ainda que periférico em relação ao documento, o fato dos PCN considerarem a questão da diversidade cultural pode constituir uma via possível para a sensibilização dos educadores para a pluralidade cultural. Em sociedades multiculturais como o Brasil, em que as exclusões e a pobreza atingem a maioria da população, trata-se de uma tarefa urgente, para que o conhecimento para a equidade, democracia e cidadania multicultural híbrida se materialize no currículo. Isso significa que a perspectiva intercultural deveria ser um eixo central em torno do qual o desenho curricular e conteúdos deveriam girar, e não o contrário.

Apoiados em Canen, Moreira et al. (2001), salientamos que, ainda que subsumidos em meio à predominância de um discurso multicultural pouco crítico, há, no documento, momentos discursivos críticos, como na descrição do bloco de conteúdos “pluralidade cultural na formação do Brasil”. Identificamos conteúdos que remetem a reflexões sobre situações desiguais, como por exemplo os que se referem à análise “das influências históricas do mercado de trabalho na mobilidade dos diferentes grupos humanos que formam o Brasil” (BRASIL, 1998c, p. 153). Também encontramos conteúdos voltados a questões sobre estratégias de resistência de grupos sociais, pois o documento (Brasil, 1998c, p. 154) sugere levantamento, “análise e valorização da contribuição das diversas heranças etnoculturais, como mecanismos de resistência ante as políticas explícitas de homogeneização da população havidas no passado”.

Reconhecemos ainda uma perspectiva crítica no tópico do documento (BRASIL, 1998c, p. 155) referente à “valorização do ponto de vista dos grupos sociais para a compreensão dos processos culturais envolvidos na formação da população brasileira”, no qual se sugere um trabalho crítico pautado no resgate das histórias e das vozes silenciadas sistematicamente em nossos currículos.

Com base em Canen, Moreira et al. (2001), observamos que a presença de discursos críticos em alguns trechos dos PCN

[...] sugere a possibilidade de resistência a uma visão monocultural ou multicultural folclórica do currículo, em sociedades multiculturais como o Brasil. Ao mesmo tempo, tais discursos podem representar uma visão de conhecimento mais coadunada às identidades culturais dos países do Mercosul, podendo contribuir para a disseminação de formas alternativas e multiculturais de interpretação do conhecimento,

levando em conta perspectivas de formação de cidadania multicultural, crítica e democrática.

Acrescentamos, amparados em Candau (2002b), que o discurso dos PCN sob o tema pluralidade cultural recomenda que os conteúdos sejam trabalhados através de intercâmbio entre os alunos, uma vez que o documento aponta que o estudante aprende mais pelo convívio e pelo intercâmbio. O papel do professor, nesse caso, é oferecer situações para que o alunado explore, por exemplo, manifestações de preconceito. O ensino e a aprendizagem da participação se propõem através de estratégias e atividades que permitam aos alunos refletir, opinar sobre as consequências de seus atos, assumir responsabilidades e resolver problemas e conflitos.

Embasados em Candau (2002b), assinalamos que o desenvolvimento das relações interpessoais para a construção de uma convivência tolerante e pacífica surge como um dos principais aportes da escola em relação a uma meta de inclusão em uma cidadania fundada em direitos universais que perpassa as diferenças culturais. Esse enfoque da pluralidade cultural concebe as identidades sob uma perspectiva de convivência das diferenças e suas articulações com a vida do ponto de vista individual e social dos estudantes.

Face ao exposto e, considerando a ambiguidade do texto dos PCN (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c) no que concerne a multiculturalismo, não podemos deixar de reconhecer que a preocupação com a diversidade cultural no âmbito do currículo indica um avanço no sentido da multiculturalização crítica curricular.

2.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

Posteriormente à publicação dos PCN (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c), entrou em vigor a Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 4/2010 (BRASIL, 2010c), a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Tais Diretrizes (BRASIL, 2010c) têm por objetivos: sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da educação básica contidos na LDBEN (BRASIL, 2008) e demais dispositivos legais; incentivar a reflexão crítica que deve subsidiar a elaboração, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de educação básica; orientar os cursos de formação – inicial e continuada – de docentes e demais profissionais da educação básica, assim como os sistemas educativos dos entes federados e as escolas que os integram, independente da rede de ensino a que pertençam.

Desse modo, este documento (BRASIL, 2010c) tem como princípios: respeito, igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, solidariedade, sustentabilidade e justiça social, o que as aproximam, com base em Santos (2003), da perspectiva multicultural crítica.

Assim, tais Diretrizes (BRASIL, 2010c, n. p.) preconizam que o respeito aos estudantes “e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários” deve ser um princípio orientador de toda a ação educativa.

As referidas Diretrizes (BRASIL, 2010c) ainda ressaltam que a escola deve atender, entre outros, ao seguinte requisito: a valorização das diferenças

e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, respeitando e resgatando as várias manifestações de cada comunidade.

Quanto à concepção de currículo, o documento (BRASIL, 2010, n. p.) o configura como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que “contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos”.

Isso nos leva a retomar Moreira e Candau (2010), ao destacarem que a escola se traduz em uma relevante agência na constituição identitária dos estudantes, uma vez que seus discursos podem legitimar sentidos sobre quem eles podem ser.

Tais Diretrizes (BRASIL, 2010c, n. p.) ainda preconizam que cada escola, ao organizar sua proposta curricular, deve

[...] assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.

Uma vez mais, o documento em questão (BRASIL, 2010c) ressalta a importância do currículo na constituição identitária dos estudantes. Isso nos conduz a retomar Candau (2002b), ao defender que um dos grandes trunfos de legitimação da escola tem sido o seu papel de formadora de identidades.

2.5 O que propõe Cubatão para os currículos das suas escolas municipais?

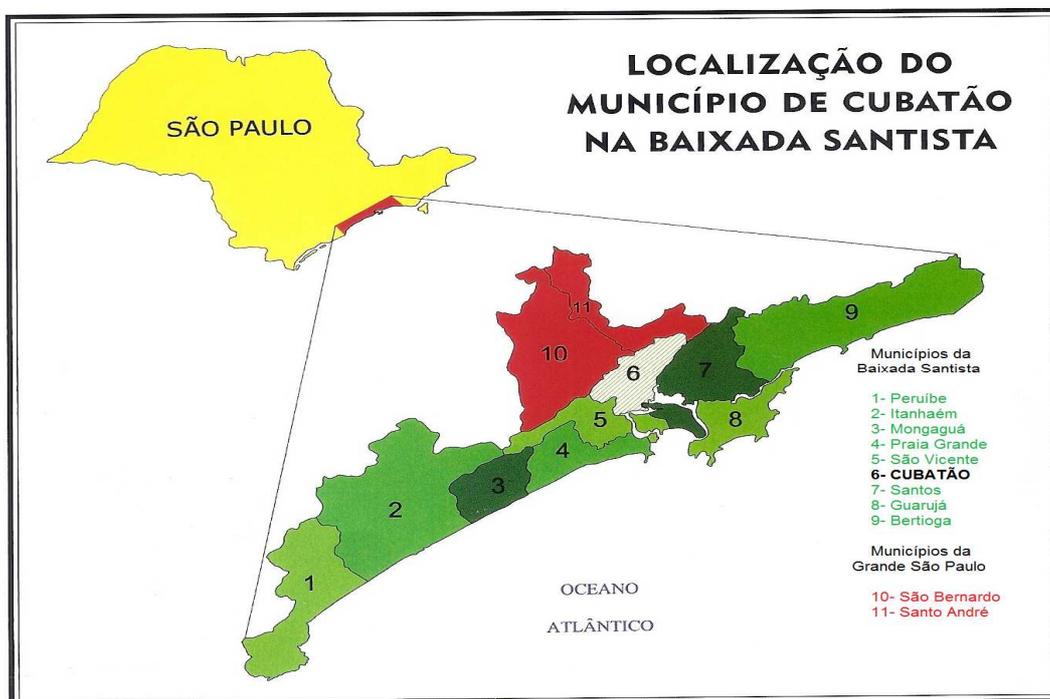
É crônico o fato de que onde mina a miserabilidade,
nasce o paternalismo e morre a autonomia.
Projeto Político-Pedagógico Institucional
da Secretaria Municipal de Educação de Cubatão

Antes de analisarmos as propostas de Cubatão aos currículos das escolas da sua rede municipal de ensino, apontadas no Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) (CUBATÃO, 2010) da sua Secretaria Municipal de Educação, consideramos pertinente uma breve explanação sobre o referido município.

Localizado no estado de São Paulo, mais precisamente na região da Baixada Santista - como mostra a figura a seguir -, o Censo Demográfico de 2010 (BRASIL, 2010b) aponta que sua área compreende 142 Km².

Figura 1: Mapa da Baixada

Santista



Fonte: Cunha e Passerani, 2005, p. 7.

Em sua população de 118.720 habitantes - conforme descreve o Censo Demográfico de 2010 (BRASIL, 2010b) -, predomina, de acordo com Cunha e Passerani (2005), a presença de nordestinos (40%). A parcela da população natural de Cubatão (32%) tem, em sua maior parte, ascendência nordestina e, em menor parcela, é formada por descendentes de portugueses, espanhóis e italianos. Os demais (28%) são migrantes provenientes da Baixada Santista e de outros estados não-nordestinos, com destaque para Minas Gerais.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010 (BRASIL, 2010b), 100% dessa população reside em área urbana, sendo que 14.841 habitantes residem em aglomerados subnormais¹⁴.

A Cidade, segundo Cunha e Passerani (2005), destaca-se por seu pólo industrial. A indústria, portanto, caracteriza-se como a sua principal atividade econômica.

No próprio PPPI (CUBATÃO, 2010), objeto desta análise, encontramos dados que nos permitem compreender a realidade da Cidade, especificamente no que se refere aos elementos estruturais (históricos, políticos, sócio-econômicos e culturais).

O Documento em questão (CUBATÃO, 2010) é resultado de estudos e reuniões de uma equipe de trabalho, formada por integrantes do quadro do magistério público municipal de Cubatão. Em tais reuniões, concepções, objetivos e ações de intervenção (políticas e pedagógicas) se configuraram no foco das discussões.

¹⁴ Trata-se de assentamentos irregulares conhecidos como favelas, invasões e grotas, entre outras denominações (BRASIL, 2010b).

Desse modo, o Projeto (CUBATÃO, 2010) tem por objetivo estabelecer propósitos e linhas de ação comuns de formação para a rede de escolas da Instituição Municipal, devidamente fundamentados nas leis federais, estaduais e municipais. Constitui-se, assim, em um instrumento de orientação para intervenção e mudança da realidade.

Sendo assim, o Documento (CUBATÃO, 2010) aponta que os elementos estruturais dessa realidade, referidos anteriormente, condicionam as ações educativas. Isso nos remete a Apple (1989), ao defender que o sistema educacional se localiza no interior de uma trama mais ampla de relações sociais.

O Projeto (CUBATÃO, 2010), dessa forma, explicita que Cubatão possui duas realidades distintas, que não dialogam entre si. Uma dessas realidades é formada pelas famílias de antigos moradores. Trata-se de uma pequena elite de habitantes, com condições econômicas bem mais favoráveis do que as da grande maioria dos moradores da Cidade.

Muitos deles possuem estreitas ligações com a administração pública, seja por pertencerem ao quadro de funcionários da prefeitura, por exercerem atividades político-partidárias ou por fazerem parte do relativamente pequeno número de munícipes ligados à indústria local (CUBATÃO, 2010, p. 40-41).

A outra realidade, segundo o Documento (CUBATÃO, 2010, p. 41),

[...] à qual pertence a imensa maioria da população cubatense, abriga um contingente que se encontra em absoluto estado de exclusão social. Habitando em áreas de invasão, regulamentadas ou não, esses moradores da periferia não são reconhecidos, pela auto-denominada classe cubatense tradicional, como pertencentes à cidade. Por serem migrantes, ou descendentes de migrantes, sofrem um processo de desqualificação identitária, que os exclui e segrega, exarcebando um não-pertencer, numa espécie de diáspora regional.

O fato é que o Documento (CUBATÃO, 2010, p. 41) revela que, ao longo da história da Cidade, “os processos de construção da identidade cidadã e de auto-estima foram duramente sufocados”, face a esta realidade em visível desestrutura.

Quanto à realidade educacional, o Projeto (CUBATÃO, 2010) indica que não é diferente e que reverbera, com agravantes, o ethos idiossincrático da Cidade.

Assim, com base no Censo Escolar de 2010 (BRASIL, 2010a), verificamos que a Cidade possui 87 escolas de educação básica, sendo que 55 fazem parte da rede municipal de ensino. Dessas 55 escolas, 34 atendem ao ensino fundamental e 21 à educação infantil.

Conforme assinala o texto que estamos a analisar (CUBATÃO, 2010), a maioria dos profissionais que atuam nas escolas cubatenses residem em municípios vizinhos. Os alunos das escolas públicas municipais, misto das duas realidades díspares a que nos referimos anteriormente, por vezes, são atendidos por profissionais que os estereotipam, associando-os à carência financeira e moral.

Desse modo, remetendo-nos à epígrafe desta seção, o Projeto em questão (CUBATÃO, 2010, p. 44) denuncia que a escola municipal cubatense,

[...] que deveria ser entendida como instrumento gerador de autonomia, prescinde de seu papel transformador e assume a função elitista de máquina da manutenção da exclusão, concordando passivamente com a realidade cruel com que trabalha.

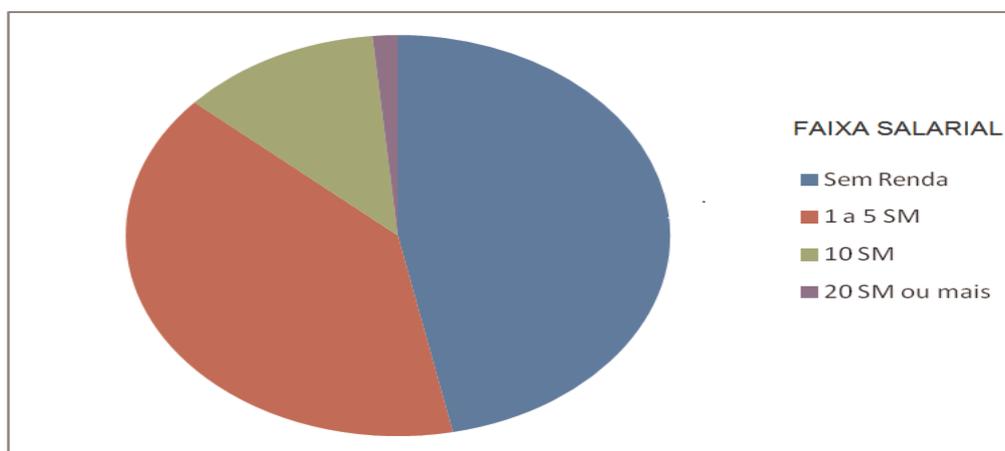
O documento (CUBATÃO, 2010, p. 44) ainda aponta que, muitas vezes, os alunos dessa escola, por não possuírem o capital cultural e linguístico, que lhes possibilitaria negociar os saberes que circulam na escola, acabam sendo expulsos do sistema, em um processo de dupla exclusão (social e educacional), “pois não se compreende que o empobrecimento cultural é, em grande medida, resultado do empobrecimento econômico”, daí decorre a institucionalização da exclusão. Para uma melhor compreensão dessa dupla exclusão, mostramos no quadro e no gráfico a seguir as condições econômicas da população cubatense em 2001.

Quadro 1 - Distribuição econômica em Cubatão em 2001

DISTRIBUIÇÃO ECONÔMICA – 2001	
SEM RENDIMENTO	38.732 habitantes
Até 1 salário mínimo	7.195 habitantes
Até 2 salários mínimos	10.502 habitantes
Até 3 salários mínimos	9.807 habitantes
Até 5 salários mínimos	10.431 habitantes
Até 10 salários mínimos	8.639 habitantes
Até 20 salários mínimos	1.897 habitantes
Mais de 20 salários	547 habitantes

Fonte: Projeto Político-Pedagógico Institucional da Secretaria Municipal de Educação de Cubatão (CUBATÃO, 2010, p. 44).

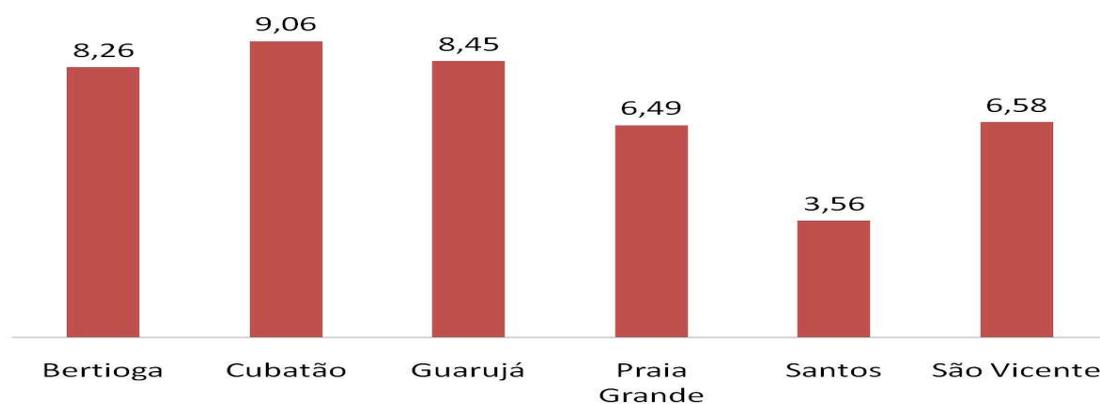
Gráfico 1 - Faixa salarial dos habitantes de Cubatão em 2001



Fonte: Projeto Político-Pedagógico Institucional da Secretaria Municipal de Educação de Cubatão (CUBATÃO, 2010, p. 44).

Este cenário, de acordo com o Documento (CUBATÃO, 2010), associado à má aplicação de recursos públicos, reflete no processo de exclusão sistemática nos bancos escolares, o qual pode ser verificado nas linhas traçadas pelo analfabetismo da população cubatense.

Gráfico 2 - Taxa de analfabetismo da população cubatense em 2001



Fonte: Projeto Político-Pedagógico Institucional da Secretaria Municipal de Educação de Cubatão (CUBATÃO, 2010, p. 44).

Uma vez explicitadas as principais características de Cubatão e de sua rede municipal de ensino, partimos para a análise específica do PPPI (CUBATÃO, 2010) no que tange a propostas para os currículos das escolas da referida rede de ensino.

Desse modo, o Documento em exame (CUBATÃO, 2010, p. 48) esclarece que não se trata de incentivar as práticas de culpabilização dos profissionais da educação. Para além das questões corporativistas, defende que se faz necessário um esforço do professor, como agente político, no sentido de buscar transformar a realidade excludente da escola cubatense. Assim, explicita que a

[...] omissão não é uma opção a quem se apresenta como docente do magistério público de uma cidade que convive com uma esquizofrenia identitária mantida e aprofundada por uma escola que não se reconhece na distância entre seu currículo, sua prática e seu aluno.

Nesse sentido, o Projeto em análise (CUBATÃO, 2010, p. 49) preconiza que a rede municipal de ensino cubatense precisa assumir o compromisso de uma educação inclusiva, democrática e com boa qualidade, pautada em princípios socioculturais basilares e norteadores de um projeto político-pedagógico “vinculado à visão de uma sociedade transformada por meio das ações de seus sujeitos, que passarão a atuar nela sem reproduzir experiências anteriores acriticamente”.

Para o alcance desse objetivo, conforme descreve o PPPI (CUBATÃO, 2010), todos – corpo técnico-administrativo, docentes e discentes – devem ter como sustentáculo de suas atitudes valores como ética, igualdade e reconhecimento das diferenças, entre outros.

Segundo o Documento (CUBATÃO, 2010), os egressos das escolas de Cubatão deverão reunir as condições necessárias ao exercício da cidadania, o que se refere não somente à formação intelectual para o prosseguimento acadêmico, mas sobretudo à formação moral, no sentido de colocar tais conhecimentos a serviço da construção de uma sociedade mais ética, justa e igualitária.

Tal posicionamento nos remete a Gimeno Sacristán (1999), que enfatiza que o debate essencial da educação escolarizada gira em torno de a qual projeto cultural queremos que ela sirva. Isso porque essa educação se constitui em um fenômeno que ultrapassa o âmbito da transmissão da cultura enquanto conjunto de significados “desinteressados”, que compõem o currículo escolar. Trata-se de uma resposta prática às necessidades de um tipo específico de sociedade, a determinados modos de vida e a uma certa hierarquia de valores.

Assim sendo, o Projeto que estamos a analisar (CUBATÃO, 2010) assinala que as ações educativas devem ser pautadas nos seguintes princípios: práticas cotidianas norteadas pela ética, solidariedade e cooperação; respeito às diferenças de qualquer natureza; educação inclusiva em todos os seus aspectos; formação de consciência sócio-ambiental, sob a perspectiva do desenvolvimento sustentável; gestão democrática; garantia do acesso, permanência, progressão e conclusão dos estudos; e visão da educação em sua dimensão humana, crítica, de formação e inserção social, os quais, com base em McLaren (1997) e Candau (2002b), possibilitam o desenvolvimento do currículo sob a perspectiva multicultural crítica.

Quanto à concepção de ensino e aprendizagem, o documento (CUBATÃO, 2010, p. 54) entende que o aluno precisa ser visto como um ser interativo situado em uma realidade histórica, cultural e social. Defende que professores e alunos necessitam atuar em processo de co-construção do conhecimento, em que ambos desempenham uma participação efetiva. Alunos passam a ter o professor como parceiro mais experiente e, trabalhando juntos, não compartilham apenas informações e ideias, mas também estratégias de aprendizagem.

Tal concepção, segundo o Projeto (CUBATÃO, 2010, p. 83), centra-se em um “currículo que posiciona o aluno como sujeito da aprendizagem, oferecendo a este ferramentas necessárias à construção do seu conhecimento”.

Gimeno Sacristán (1999) explica, neste sentido, que é no embate entre cultura e sujeito que ganha relevância o currículo. Daí decorre a necessidade do projeto educacional ser preenchido com um saber fazer prático, que contemple a real presença do sujeito nas práticas. Ou seja, é preciso fazer da instituição escolar, do currículo e das práticas de ensino um programa favorável à subjetivação, no qual cada um possa ser si mesmo.

Neste contexto, o PPPI (CUBATÃO, 2010) pontua que aprender significa, sobretudo, interpretar a realidade, construí-la ativamente, no bojo de um amplo processo de reorganizações intelectuais e progressivas.

O Projeto (CUBATÃO, 2010) ainda aponta que a proposta de uma prática pedagógica inovadora requer a reconstrução da noção de tempo e

espaço escolares, de modo a privilegiar a interação e a relação dialógica professor-aluno na construção do conhecimento.

O documento (CUBATÃO, 2010) acrescenta às suas propostas curriculares a organização do ensino fundamental baseada em ciclos de formação, com vistas a melhor atender as concepções - de educação, de ensino e aprendizagem e de currículo – nele defendidas, trazendo, com base no desenvolvimento humano, a seguinte organização: infância (6 a 8 anos de idade), pré-adolescência (9 a 11 anos de idade) e adolescência (12 a 14 anos de idade)¹⁵.

No que se refere à proposta de educação inclusiva, o Projeto (CUBATÃO, 2010, p. 58) enfatiza a necessidade de se “considerar o conceito de equidade, ou seja, a dimensão do direito à cidadania e à participação social, buscando a igualdade sem eliminar as diferenças”. Com base em Canen, Moreira et al. (2001) e Candau (2002b), salientamos que tal colocação nos remete à perspectiva multicultural crítica.

O documento (CUBATÃO, 2010), dessa forma, destaca que há que se considerar as consequências de expor alunos a uma situação similar à vivida em espaços segregadores, no sentido de estarem presentes no espaço físico da escola sem estarem, nela, de fato incluídos no processo de aprendizagem.

Assim, o Projeto em análise (CUBATÃO, 2010, p. 60) descreve que “as políticas educacionais assumem um posicionamento na orientação curricular”, em defesa de que alunos “diferentes” não sejam segregados, rotulados e

¹⁵ Esclarecemos que, até momento da conclusão deste estudo, somente o Ciclo da Infância estava implantado da rede municipal de ensino de Cubatão.

“expulsos”. Defende que a escola precisa enfrentar “a grave questão do fracasso escolar e evasão, atendendo a diversidade de características de seu alunado”. Isso nos leva a retomar Forquin (1993), Trindade et al. (2000) e Candau (2002b), que associam a repetência e a evasão à marginalização cultural dos estudantes.

Deste modo, o texto em análise (CUBATÃO, 2010) preconiza que o esforço educacional necessita ser reorientado na direção da sustentabilidade política, cultural e social, que se refere à manutenção da diversidade e das identidades, estando diretamente relacionada com o processo de construção da cidadania e da participação social.

O Projeto (CUBATÃO, 2010) ainda evidencia que somente quando as políticas públicas comprometem-se com uma prática educativa adequada às necessidades políticas, sociais, econômicas e culturais da realidade local é que se pode garantir as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, formação essa que vai ao encontro das diretrizes da LDBEN em vigor (BRASIL, 2008), das DCN para o Ensino Fundamental (1998c) e dos PCN (1998a; 1998b; 1998c).

Desta forma, o PPPI (CUBATÃO, 2010) defende a necessidade de reflexão sobre os propósitos éticos, políticos, sociais e culturais do currículo e que estes precisam sustentar seus elementos estruturais (objetivos, disciplinas, conteúdos, organização, sequência, planejamentos, metodologias e avaliação, entre outros). Dito de outra forma, preconiza que tais propósitos necessitam constituir a base para as ações educacionais das escolas convergentes com a meta de formação pretendida.

Sendo assim, o Projeto (CUBATÃO, 2010) estabelece a necessidade de uma reforma curricular. Para isso, propõe tomar como elementos norteadores das escolhas curriculares, entre outros, os seguintes aspectos: identidade, diferença e alteridade; subjetividade; saber-poder; cultura; e multiculturalismo.

Amparados em Apple (1989) e McLaren (1997), observamos que o referido Documento (CUBATÃO, 2010) não desconsidera o caráter ideológico do currículo; ao contrário, explicita-o ao longo de todo seu texto.

Face ao exposto, o Projeto (CUBATÃO, 2010) coloca como o maior desafio da implementação das diretrizes nele contempladas a busca da coerência entre o perfil do egresso desejado e a forma pela qual o processo de ensino e aprendizagem tem sido desenvolvido, o que impõe a necessidade de discussões mais sistemáticas por parte de gestores e professores da rede municipal de ensino de Cubatão.

2.6 A Proposta Curricular da escola investigada

No Plano de Gestão do ano de 2009 da escola contextualizada no capítulo a seguir, encontramos inserida a sua Proposta Curricular, a qual nos propomos a analisar.

A Proposta concebe a escola como um grupo social, uma vez que nela se agrupam pessoas, as quais interagem entre si e, ao mesmo tempo, com o patrimônio cultural da sociedade.

A essa concepção, o objeto em análise acrescenta que a escola, enquanto um espaço de transmissão de cultura, no qual valores, ideias,

normas e tradições de uma sociedade são perpetuados para sua sobrevivência, não é o único lugar onde se dá a educação. Isso nos leva a retomar Apple (1989), que concebe a escola como parte de uma rede mais ampla de relações sociais.

Encontramos também descritos, na referida Proposta, os seguintes objetivos da educação escolar: a transmissão de cultura, a adaptação dos indivíduos à sociedade, o desenvolvimento de suas potencialidades e, como consequência, o desenvolvimento da própria sociedade.

Amparados em Gonçalves e Silva (1998) e Moreira e Candau (2010), destacamos que esse propósito de contribuir para o desenvolvimento da sociedade implica em uma ação politicamente comprometida, base da educação multicultural.

No entanto, a Proposta em questão não explicita qual é o tipo de sociedade à qual pretende servir. Recordando Gimeno Sacristán (1999), a educação escolarizada é uma resposta prática a um determinado tipo de sociedade, o que nos leva a considerar a existência de uma lacuna no corpo do seu texto.

No que concerne a currículo, o objeto de análise mencionado o concebe como um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os conhecimentos e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares.

Desse modo, a Proposta que estamos a analisar explicita que os conhecimentos socialmente construídos são selecionados e “preparados” para

constituir o currículo, o que se ensina e se aprende nas salas de aula, o conhecimento escolar.

Observamos, portanto, uma consciência das relações de poder que permeiam o currículo, o que nos leva a considerar, com base McLaren (1997), entre outros autores, que tal Proposta parece ter sido elaborada sob a teorização curricular crítica, a qual evidencia essas relações à base das escolhas curriculares.

Quanto à matriz curricular para as turmas do 6º ao 9º anos, verificamos na referida Proposta que a denominada base comum é constituída pelas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física. A chamada parte diversificada é composta pelo ensino de uma língua estrangeira, no caso, da Língua Inglesa.

Assim, a referida matriz está em conformidade com: a LDBEN em vigor (BRASIL, 2008), as DCN para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998d), os PCN (1998a; 1998b; 1998c) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010c).

As aulas de tais disciplinas, da base comum e da parte diversificada, estão distribuídas em 200 dias letivos, os quais totalizam 1040 horas. As disciplinas Língua Portuguesa e Matemática abrangem um maior número de aulas (cada uma 6 por semana) em relação às demais áreas (de 2 a 3 por semana), sendo que cada aula tem duração de 50 minutos.

No que se refere às considerações sobre o trabalho pedagógico, verificamos que a Proposta em questão está construída sob uma perspectiva social, cognitiva e afetiva. Concebendo o aluno enquanto um ser produtor de

ideias e transformador da realidade, preza por um ensino em que os alunos possam se apropriar de novos conhecimentos e experiências, de forma a ampliar, aprofundar e relacionar sua compreensão da prática social.

Assim, a Proposta mencionada propõe uma articulação entre as aprendizagens prévias dos estudantes, os conteúdos e as questões da realidade, de modo a evitar a fragmentação e considerar suas diferenças de interesses e de aprendizagens.

Tal articulação nos remete à educação dialógica defendida por Freire (2005), que não desconsidera a prévia cultura do aluno, assim como à Canen (2007), ao defender que a multiplicidade de saberes e de outras características identitárias deve ser incorporada em currículos e práticas pedagógicas.

Com esta visão, e entendendo a escola como construção permanente e coletiva vinculada às questões sociais, que necessita de valores democráticos do ponto de vista da seleção e tratamento de conteúdos e da própria organização escolar, a Proposta indica como valores para permear o trabalho e as relações na escola em questão: a responsabilidade individual e coletiva, o autorrespeito, o respeito mútuo, a cooperação e a valorização da escola como um espaço para “aprender a aprender”, uma vez que essa não detém o monopólio do processo educativo.

Isso vai ao encontro do que propõe o PPPI da Seduc de Cubatão (CUBATÃO, 2010) analisado anteriormente, o qual pauta-se em princípios como respeito às diferenças e cooperação, além de defender que o currículo precisa oferecer ao aluno as ferramentas necessárias à construção do seu conhecimento.

Sendo assim, a Proposta aponta que a missão da escola em pauta consiste em preparar os alunos para além de seus muros, para que sejam cidadãos conscientes, reflexivos, críticos, participativos, inseridos ativamente na sociedade e plenamente realizados.

Para tanto, o objeto que estamos a analisar sinaliza que o ideal maior da escola à qual se destina consiste em trabalhar o aluno no eixo de suas competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas, visando um futuro de êxito.

Relacionando a mencionada missão e esse ideal à análise situacional da referida instituição e às necessidades por ela apresentadas, a Proposta traça os seguintes objetivos: melhorar as práticas pedagógicas, otimizar o desempenho acadêmico dos alunos e aumentar a participação dos pais e da comunidade na escola.

Quanto ao processo de avaliação, é entendido no documento como um mecanismo que contempla o aluno e seu processo de aprendizagem na sua integralidade e que, ao mesmo tempo, fornece informações que subsidiam todos os envolvidos no processo educativo a aperfeiçoarem sua prática, intentando a melhoria da qualidade do ensino. Ou seja, como descrito no próprio texto, trata-se de uma avaliação formativa, não classificatória.

Desse modo, observamos que a Proposta defende que tanto os alunos com aproveitamento insuficiente, como os que correspondem às expectativas de aprendizagem neles depositadas, têm o direito de ter a mesma qualidade de trabalho escolar. Isso indica, conforme sinaliza o próprio documento, a necessidade da escola atender às diferentes necessidades de aprendizagem,

adotando diversificadas estratégias de ensino para os educandos com menor rendimento e proporcionando processos de enriquecimento curricular para os com melhor rendimento.

Tal colocação vai ao encontro do que propõe o PPPI da SEDUC de Cubatão (CUBATÃO, 2010) analisado no capítulo anterior, que se preocupa com a inclusão de todos os estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Face ao exposto, consideramos que, embora a Proposta analisada não se refira à qual modelo de sociedade pretende servir, expressa elementos que sinalizam para a perspectiva multicultural crítica. Dentre tais elementos, como base em Apple (1989), podemos destacar a consciência da relação entre escola e sociedade e das relações de poder que permeiam o currículo, além da visão, também defendida por Canen (2007), de que a multiplicidade de características identitárias não deve ficar à margem do currículo e das práticas pedagógicas.

Importa ressaltar, apoiados em Silva, Moreira et al. (1999), que o que se planeja e se prevê ocorre de forma nem sempre coincidente com a prevista. Nas palavras de Stenhouse (1984 apud SILVA, MOREIRA et al., 1999, p. 86),

[...] uma coisa é o currículo considerado como uma intenção, um plano ou uma prescrição que explica o que desejaríamos que ocorresse nas escolas e outra o que existe nelas, o que realmente ocorre em seu interior.

Silva, Moreira et al. (1999) argumentam que a importância desse aspecto é crucial ao se discutir a incorporação de uma perspectiva multicultural ao currículo. Um currículo multicultural é alcançado ou não na experiência curricular real dos estudantes na escola, pois é essa que deve ser realmente

multicultural. Isso implica mudar não somente as intenções do que queremos construir, mas sobretudo os processos internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada.

Para a efetivação de tal mudança, Lima, Lemos e Anaya (2006) ressaltam que é preciso lançar um olhar mais analítico sobre o currículo e não mais considerar “evidente por si” suas estruturas, seus conteúdos, suas metodologias de ensino e de avaliação e as relações interpessoais que o permeiam. Isso porque, conforme explica Pacheco (2005), o currículo é um projeto aberto e flexível, uma vez que sofre alterações significativas em seu processo de desenvolvimento. Assim, não há uma previsão que trace as intervenções dos atores curriculares, pois a educação é de natureza prática e incorpora intenções cuja aplicação permanece como um processo indeterminado. Daí a importância desta pesquisa também contemplar estudo de campo.

Face ao exposto, ressaltamos que as análises documentais explicitadas neste capítulo contribuem para nortear, juntamente com os pressupostos teóricos apresentados no capítulo I, a análise dos dados e as respostas à questão colocada nesta investigação.

CAPÍTULO III

POR UM CURRÍCULO MULTICULTURALMENTE CRÍTICO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL DO 6º AO 9º ANOS

Gimeno Sacristán (1999) defende que a saída para a promoção de mudanças educacionais é a descoberta do sentido do que existe para trazer aos agentes a consciência de suas ações.

Partindo desse pressuposto, para encontrarmos respostas à questão colocada neste estudo, isto é, para apontarmos - sob a ótica do multiculturalismo crítico - desafios e possibilidades no currículo do ensino fundamental do 6º ao 9º anos da escola investigada, não poderíamos deixar de recorrer a uma aproximação do seu currículo vivenciado (PACHECO, 2005) pelos estudantes, uma vez que, com base em Gomes (2007), uma análise apenas documental não seria suficiente para revelar a “natureza” desse currículo, pois não penetraria nas suas experiências.

Deste modo, o propósito do presente capítulo consiste em expor o percurso metodológico deste estudo, contextualizar a escola investigada, traçar um perfil dos sujeitos objetos desta pesquisa, apresentar o estudo empírico, ou seja, a análise das observações dos alunos retratadas nas respostas dadas a respeito do currículo por eles vivenciado, e apontar desafios para a – ou a melhor – multiculturalização crítica desse currículo, assim como possibilidades para transpô-los a partir dessa perspectiva.

3.1 Percurso metodológico

Na busca de investigarmos o currículo observado (PACHECO, 2005) entre o 6º e o 9º anos do ensino fundamental pelos alunos que cursaram, em 2011, o 9º ano dessa etapa de ensino na escola investigada, optamos por um estudo exploratório de caráter qualitativo.

A escolha por um estudo do tipo exploratório deu-se em razão de pretendermos levantar novas informações, pois, segundo Triviños (1987), tal estudo tem como propósito ultrapassar o mero diálogo com o conhecimento acumulado.

Quanto à opção pela abordagem qualitativa, com base em Lüdke e André (1986), consideramos ser a mais adequada para apreender a complexidade dos fenômenos sociais em seu contexto natural, no caso, o ambiente escolar.

Nas pesquisas qualitativas, de acordo com Silva (1996), é essencial considerar a existência de uma relação entre o sujeito e o mundo concreto. Tal mundo é concebido como uma complexa realidade, não sendo cognoscível de forma efetiva por meio de “recortes”, fracionamentos, que não considerem essa sua característica.

Do ponto de vista do pesquisador, segundo Chizzotti (1991) e Silva (1996), a pesquisa não pode ser o produto de um investigador situado fora das significações que os indivíduos atribuem às suas vivências. Precisa, ao contrário, buscar o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas. Para isso, há que se estabelecer

uma interdependência entre o objeto que se deseja conhecer e a subjetividade do pesquisador.

Assim, a aproximação ao currículo investigado, que se traduz no currículo vivenciado (PACHECO, 2005) pelos 50 alunos participantes deste estudo, ocorreu por meio do currículo por eles observado (PACHECO, 2005), ou seja, através da análise das suas observações sobre suas vivências no âmbito curricular.

A coleta de dados, desse modo, buscou traçar um perfil desses 50 estudantes e conhecer suas observações sobre o currículo por eles vivenciado, por meio de questionário com questões fechadas e abertas.

Quanto à sua aplicação, foi previamente autorizada pela direção da escola investigada, a qual solicitou a duas professoras que cedessem horários em suas aulas para que pudessemos interagir com os alunos.

Uma primeira versão deste questionário – em caráter de pré-teste - foi aplicada a seis estudantes na própria escola (com duração de cerca de 50 minutos), com vistas a analisarmos se as questões estavam adequadas - no que se refere à clareza e à objetividade -, a fim de obtermos subsídios para uma possível reelaboração.

Na ocasião, após a nossa apresentação, todas as questões foram previamente lidas por nós juntamente com os alunos. Incentivamos-lhes para que, após a leitura de cada questão, expusessem possíveis dúvidas sobre a mesma.

Mediante as dúvidas levantadas - e esclarecidas -, tomamos nota das mesmas para a reformulação do questionário. Além disso, a posterior análise

das respostas evidenciou que os estudantes, em sua maioria, não se dispuseram a responder as questões abertas. Assim, com o intuito de nos aproximarmos ainda mais do nosso objeto de investigação, alteramos a redação de algumas questões - para uma melhor compreensão das mesmas - e convertemos outras de um formato “aberto” para “fechado”.

Após a reformulação do questionário, realizamos uma nova aplicação - em caráter de um segundo pré-teste - com outros 10 alunos, também na própria escola e com duração de cerca de 50 minutos, utilizando os mesmos procedimentos descritos anteriormente.

Desta vez observamos que, embora as questões estivessem descritas de modo compreensível para os escolares - uma vez que não explicitaram dúvidas durante a leitura das mesmas -, eles demonstraram extrema insegurança e dificuldade ao responder as questões abertas. Ao analisarmos o questionário respondido, verificamos que todas as questões abertas foram respondidas com monossílabos ou não foram respondidas.

Conforme observamos no momento da aplicação e nos foi esclarecido em consulta às duas professoras mencionadas, embora estes estudantes tenham compreendido adequadamente as questões, apresentam dificuldades relativas à produção escrita, isto é, a “o quê” e “como” escrever.

Dada essa dificuldade, reelaboramos o questionário e optamos por priorizar questões fechadas, na tentativa de não tornar tais limitações empecilhos às respostas. Uma vez que não dispúnhamos de tempo suficiente para a utilização de outros instrumentos para coleta de dados, como entrevistas e/ou grupo focal, a consulta limitou-se ao questionário (Anexo 2).

Na aplicação da última versão, na mesma escola e com duração de cerca de 50 minutos, utilizamos os mesmos procedimentos de apresentação e aplicação (com leitura e explicações de cada questão). Feito isso, os estudantes ficaram à vontade para responder às questões e esclarecer dúvidas, caso necessário.

No que se refere às respostas coletadas, novamente, a maioria dos alunos não respondeu as questões abertas, embora seu número fosse menor que nas versões anteriores. A única questão aberta respondida (nº 19) foi tratada por meio da análise de conteúdo, uma vez que não dispúnhamos de tempo suficiente para a utilização de outros instrumentos para coleta de dados, como entrevistas e/ou grupo focal.

Esclarecemos, com base no exposto por Franco (2008), que tal procedimento analítico reúne um conjunto de técnicas de análise das comunicações - com ênfase nos conteúdos das mensagens -, cujo propósito é manipular estas mensagens com o intuito de evidenciar indicadores que permitam inferir além de uma realidade explícita, o que condiz com a intenção deste estudo. Assim, é utilizada quando se pretende ir além dos significados aparentes, da simples leitura do real. Por buscar “ir além das aparências”, enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta.

Com relação à categorização analítica dos dados, amparamo-nos em Canen, Arbache e Franco (2001), que descrevem que, no campo curricular, as pesquisas sob a perspectiva do multiculturalismo crítico são consideradas aquelas que questionam mecanismos que silenciam e/ou interditam identidades com base em determinantes de raça, etnia, gênero, classe social,

deficiência física e/ou intelectual, padrões linguísticos e culturais e assim por diante. Do contrário, o enfoque em marcadores identitários únicos, tais como etnia ou gênero, por exemplo, em vez das múltiplas camadas constitutivas da identidade, pode desembocar em absolutismo, mediante o qual a identidade é percebida de forma homogeneizada e/ou congelada, desconhecendo-se as suas múltiplas camadas que a constitui. Em outras palavras: sob o olhar do multiculturalismo crítico, a preparação de sujeitos culturais híbridos implica que o esforço de pesquisa sobre grupos identitários necessita ser acompanhado de uma flexibilização de análise que possibilite visualizar os mecanismos de hibridização identitária, ainda que algumas categorias sejam o foco de atenção do estudo.

Assim, com base em Canen, Arbache e Franco (2001), enfatizamos que o pensamento multicultural crítico deve desviar-se de tentativas de hierarquização de diferenças, o que implica em visualizar-se marcadores identitários somente como “pontos de partida” para a compreensão de fenômenos mais amplos, relacionados a desafios a contextos que constroem desigualdades e à busca por ações valorizadoras das vozes plurais e desestabilizadoras de congelamentos identitários estereotipadores.

Deste modo, a categoria analítica identidade foi adotada a partir da incorporação do conceito de hibridização identitária. Como descrevem Canen e Canen (2005), trata-se de considerar que as identidades são dinâmicas, não-fixas, pois estão constantemente sendo (re)constituídas na pluralidade. Sob essa concepção, as identidades não podem ser reduzidas a somente um marcador identitário, pois isso as congelaria, considerando-as estáticas. Assim,

a categoria em questão abarcou marcadores identitários diversos: sexo, idade, raça, etnia e situação econômica, os quais poderiam ser ampliados a partir de respostas às questões abertas do questionário.

3.2 Contextualizando a escola

O lócus desta investigação foi uma escola pública municipal situada na cidade de Cubatão, em um bairro central denominado Vila Nova. Em seu entorno, observamos poucas residências, muitos estabelecimentos comerciais (supermercado, lanchonete, farmácia, lotérica e lojas, entre outros), outras escolas (municipais e particulares) e um intenso trânsito de pedestres e de veículos automotores.

A sua inauguração data do ano de 2004 e, inicialmente, com o apoio técnico da Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), oferecia somente cursos profissionalizantes à população do município, como de informática, por exemplo.

Em 2006, em decorrência do aumento da demanda de estudantes para cursar o ensino fundamental, passou a atender a essa etapa do processo de escolarização.

Na ocasião da aplicação dos questionários, em 2011, atendia alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, agrupados em 22 turmas, sendo 11 em cada período escolar (matutino e vespertino), assim distribuídas: no 1º período, funcionavam oito classes de 8º ano e três de 9º ano; no 2º turno, seis classes de 5º ano, três de 6º ano, uma de 7º ano e uma de 9º ano.

Quanto à sua estrutura física, trata-se de um amplo prédio de dois andares, cuja medida da área é desconhecida. No espaço térreo, situam-se na área interna: a secretaria, a sala da direção, da assistência de direção, da orientação educacional, a cozinha integrada com o refeitório, dois banheiros (sendo um para uso masculino e outro para feminino), os quais são utilizados pelos alunos, duas salas de aula e um pátio. A área externa possui outro pátio (com palco), um banheiro (para uso masculino) utilizado por alunos, sala utilizada para guardar materiais para as aulas de Educação Física, quadra poliesportiva (não coberta) e arquibancada beirando (no sentido do comprimento) uma das laterais dessa quadra.

No andar superior, cujo acesso se dá por duas largas escadarias, há dois banheiros (um para uso masculino e outro para feminino), que são utilizados somente por funcionários, sala mobiliada com bancadas usada para as aulas de Arte, sala da coordenação, dos professores, laboratório de informática, almoxarifado, auditório - que também é utilizado como sala de vídeo e para leitura -, nove salas de aula, sala usada pelos supervisores de ensino e três salas utilizadas por uma equipe da SEDUC de Cubatão para cursos de formação para professores.

Tal unidade escolar contava, à época da realização de nossa pesquisa de campo, em dezembro de 2011, com cerca de 730 alunos, 18 professores, um diretor, dois assistentes de direção, um coordenador pedagógico, um orientador educacional, dois funcionários administrativos, três inspetores de alunos, quatro merendeiras, quatro funcionários responsáveis pela limpeza e um vigilante.

A clientela escolar é formada por alunos oriundos de diversos bairros do município, centrais e periféricos, poucos são os que residem no bairro no qual se localiza a unidade escolar. Há estudantes que residem nos bairros: Vila Esperança, Sítio Novo, Água Fria, Cota 200, Cota 95, Pilões e Centro, entre outros. A maioria desses educandos utiliza o transporte escolar municipal, outros, vão à escola de bicicleta ou caminhando.

No que diz respeito aos pais desses estudantes, conforme consta no Plano de Gestão do ano de 2009 da referida escola de forma não quantificada, em geral, são naturais da região Nordeste, pouco ou não escolarizados (analfabetos ou com o ensino fundamental incompleto), possuem poucos recursos financeiros, mostram pouco interesse pela vida escolar dos filhos e pouco participam das atividades escolares voltadas a eles, tais como: reuniões, associação de pais e mestres, conselho escolar e eventos culturais, entre outros.

De acordo com o referido Plano de Gestão, os alunos, em sua maioria, não se mostram interessados pelas atividades escolares, apresentam desempenho regular no processo ensino-aprendizagem, faltam às aulas com frequência, costumam ser desrespeitosos - com professores e demais funcionários - e indisciplinados, no sentido de apresentarem resistência relativa ao cumprimento de regras. O referido Plano ainda aponta que há um alto índice de distorção idade/ano, mas não o quantifica.

3.3 O perfil dos sujeitos objetos

Como apontamos anteriormente na descrição do nosso percurso metodológico, 50 alunos de 9º ano do ensino fundamental constituíram-se nos sujeitos objetos deste estudo. Para traçarmos o seu perfil, apoiamo-nos em respostas ao questionário aplicado em nossa pesquisa de campo.

Destes sujeitos, 68% declararam pertencer ao sexo masculino e 32% ao feminino. No que se refere à idade, em 31/12/2011, 32% dos sujeitos teriam 14 anos, 40% teriam 15 anos, 20% teriam 16 anos e 8% teriam 17 anos.

Considerando a entrada do aluno no ensino fundamental até os 7 anos de idade, como preconizava a LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 2008) antes do ano de 2005, data em que essa redação foi alterada, observamos que a maioria dos sujeitos (72%) encontra-se na idade adequada em relação ao ano da escolaridade cursado (até 15 anos). Há, porém, um expressivo percentual (28%) de sujeitos que se encontram em situação de distorção idade/ano, o que parece ratificar o alto índice dessa distorção descrito no PPPI da SEDUC de Cubatão (CUBATÃO, 2010), tomando 0% como referência para o índice ideal de tal distorção.

Quanto à raça, representada no questionário pelo termo “cor da pele”, verificamos que a maior parte dos sujeitos se declarou como parda (60%). Os demais se declararam brancos (24%), pretos (8%) e indígenas (4%). A essas opções elencadas no questionário, 4% dos sujeitos acrescentou a cor “morena” ao declarar a cor da sua pele.

No que concerne à naturalidade dos sujeitos, 76% informaram serem naturais de Cubatão/SP, 14% de Santos/SP, 2% de Guarujá/SP, 2% de São Sebastião/SP, 2% de Jacareí/SP, 2% de Penedo/AL e 2% de Porteirinha/MG.

A seguir, uma síntese destas características dos respondentes.

Quadro 2 - Características dos respondentes

Item	%
Sexo	68% masculino
Idade	72% com até 15 anos
Cor da pele	60% pardos
Naturalidade	76% naturais de Cubatão
Distorção idade-ano	28% com mais de 15 anos

Quanto à situação econômica dos sujeitos, salientamos que não tivemos a intenção de classificá-los segundo padrões existentes ou classes sociais. A nossa intenção, ao contrário, consistiu somente em complementar o delineamento do seu perfil para uma melhor contextualização deste estudo. Sendo assim, foram analisados itens referentes à estrutura e ao conforto domiciliares¹⁶.

No que tange à estrutura, analisamos a existência e a quantidade de banheiros e de quartos para dormir. Desse modo, todos os sujeitos informaram

¹⁶ Utilizamos como referência o questionário socioeconômico da avaliação externa Prova Brasil 2011, realizada pelo MEC/INEP, destinado a estudantes de escolas públicas do 5º e do 9º anos do ensino fundamental.

possuir banheiro em seus domicílios, sendo que 66% possuem somente um, 24% possuem dois e 10% possuem três.

Com relação a quartos para dormir, todos os sujeitos declararam possuí-lo em suas residências, sendo que 8% possuem apenas um, 60% possuem dois, 26% possuem três e 6% possuem mais de três.

No que se refere a conforto, foram analisadas a existência e a quantidade dos seguintes itens: aparelho televisor, geladeira, máquina de lavar roupa (excluindo o modelo tanquinho) e automóvel. Verificamos, ainda, a existência de computador e de internet.

Observamos, assim, que todos os sujeitos declararam possuir aparelho televisor em seus domicílios, sendo que 12% possuem somente um, 58% possuem dois e 30% possuem três ou mais.

Quanto ao item “geladeira”, todos os sujeitos informaram que a possuem em suas residências, sendo que 76% possuem uma e 24% possuem duas ou mais.

No que concerne à máquina de lavar roupa - excluindo o modelo tanquinho -, verificamos que a maioria dos sujeitos (94%) declarou que a possui em seus domicílios, sendo que 6% apontaram que não a possuem.

Quanto ao item “automóvel”, observamos que 52% indicaram que possuem um em suas residências, enquanto 48% informaram que não o possuem.

No que tange à existência de computador, 88% declararam que o possuem com internet, 4% que o possuem sem internet e 8% que não dispõem dessa ferramenta.

Embora não tenhamos averiguado seus tipos de moradia, tampouco quantas pessoas moram em suas residências, verificamos que a maioria dos sujeitos apontou se encontrar em uma situação que pode ser considerada razoável do ponto de vista da estrutura e do conforto domiciliares básicos, uma vez que todos informaram ter ao menos um banheiro e que a maioria relatou ter dois quartos para dormir em seus domicílios. Além disso, os dados indicam a existência da maioria dos itens analisados referentes ao conforto em suas residências.

A seguir, uma síntese destes indicadores da situação econômica dos sujeitos objetos deste estudo.

Quadro 3 - Indicadores da situação econômica dos respondentes

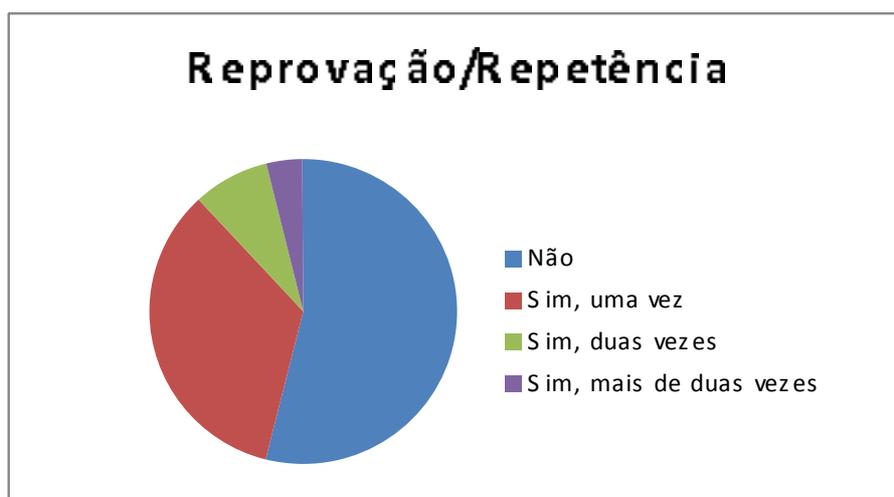
Indicadores	%
Banheiro	100% possuem
2 ou mais quartos para dormir	92% possuem
Aparelho televisor	100% possuem
Geladeira	100% possuem
Máquina de lavar roupa (exceto tanquinho)	94% possuem
Automóvel	52% possuem
Computador com internet	88% possuem

Ao exposto, consideramos pertinente acrescentar informações referentes à reprovação/repetência escolar no ensino fundamental. De acordo com os próprios sujeitos, 54% deles nunca foram reprovados, 34% foram

reprovados uma vez, 8% foram reprovados duas vezes e 4% foram reprovados mais de duas vezes.

A seguir, o gráfico que representa tal índice de reprovação/repetência.

Gráfico 3 - Índice de reprovação/repetência dos respondentes



Assim sendo, observamos que quase a metade dos sujeitos, isso é, que 46%, declararam ter sido reprovados ao menos uma vez no ensino fundamental. Ao relacionarmos esse dado com fato de que 28% desses sujeitos encontram-se em situação de distorção idade/ano, podemos considerar que 18% destes 46%, embora tenham vivenciado a reprovação, não se encontram na referida situação de distorção. Provavelmente, estes 18% tenham ingressado no ensino fundamental aos seis anos de idade.

3.4 O currículo vivenciado na voz dos alunos

Os dados obtidos por meio do questionário utilizado neste estudo explicitaram observações dos nossos sujeitos objetos sobre o currículo por eles vivenciado, o que nos possibilitou uma aproximação a esse currículo.

Em um tratamento inicial, agrupamos as observações apresentadas nas respostas ao referido questionário com vistas a gerar os dados e descrevê-los de acordo com as categorias de análise pré-determinadas explicitadas anteriormente: sexo, idade, raça, etnia e situação econômica.

Consideramos pertinente recordar que, ao pré-determinarmos tais categorias, não perdemos de vista a possibilidade de ampliá-las, enriquecê-las, para originar uma versão final mais completa e satisfatória.

Feito isto, produzimos inferências sobre esses dados de modo a nos possibilitar a passagem, explícita e controlada, à sua interpretação.

Sendo assim, ao inferirmos sobre cada dado, estabelecemos relações entre esse e os pressupostos teóricos os quais embasam esta investigação, assim como entre esse e outro(s) dado(s).

Após o exercício de agrupar as respostas e de produzir inferências sobre os dados decorrentes desses agrupamentos, passamos então à fase da interpretação desses dados, isto é, atribuímos-lhes sentido.

Uma vez esclarecidos nossos procedimentos analíticos, apresentaremos a análise do nosso estudo empírico - sob a categoria identidade - organizada por subcategorias, isto é, por marcadores identitários.

Assim, iniciamos pelos dados decorrentes das questões que abarcam os cinco marcadores identitários pré-determinados: sexo, idade, raça, etnia e

situação econômica. Salientamos que esses marcadores poderiam ser ampliados, conforme as respostas às questões abertas do questionário.

Com o intuito de descobrirmos “se”, “como” e “quais” diferenças identitárias foram abordadas no currículo vivenciado - do 6º ao 9º anos do ensino fundamental - pelos sujeitos objetos desta investigação, verificamos que 60% desses sujeitos declararam ter vivenciado atividades referentes a diferenças identitárias.

Observamos, desse modo, que embora a maioria dos alunos tenha apontado que as referidas atividades foram abordadas no currículo por eles vivenciado, uma parcela bastante expressiva (40%) explicitou sua ausência.

Tendo em vista que as representações produzidas pelo discurso curricular têm um importante papel no processo educativo (CANDAU, 2002b), consideramos que a quantidade de alunos que apontaram não ter vivenciado tais atividades indica que o trabalho relativo a diferenças identitárias necessita ser revisto no currículo investigado.

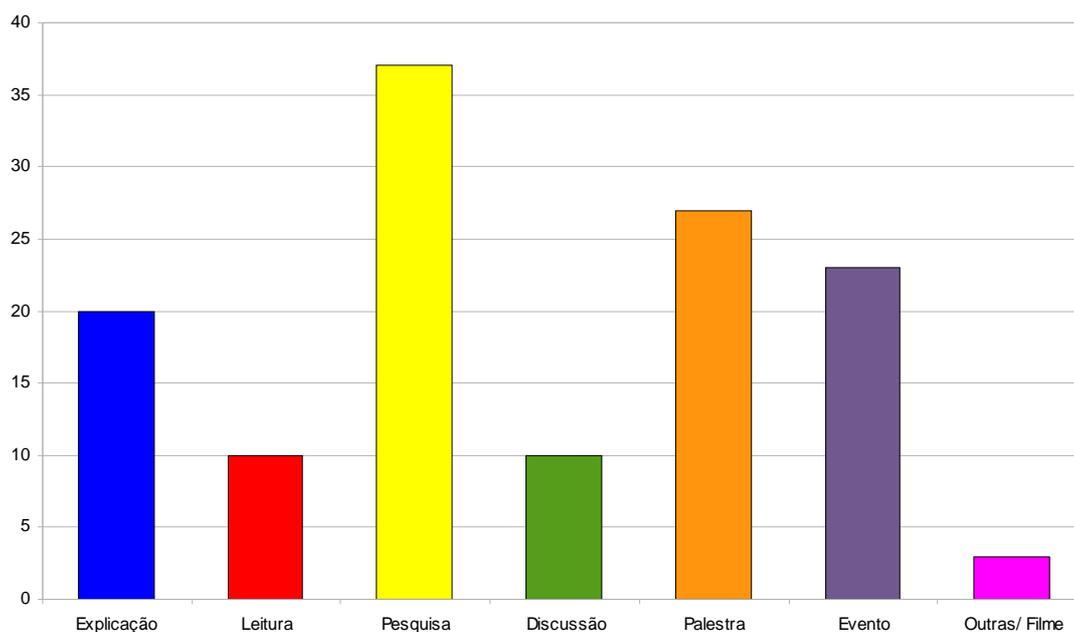
Tal fato vai ao encontro da afirmação de Moreira e Candau (2010, p. 62), ao defenderem que a relevância do trabalho voltado à identidade “talvez não tenha sido de todo reconhecida pelos profissionais da educação”.

Retomando o PPPI da SEDUC de Cubatão (CUBATÃO, 2010), salientamos que o esforço educacional necessita ser pautado no reconhecimento das diferenças, uma vez que esse reconhecimento está estritamente relacionado ao processo de construção da cidadania, conforme mostram os documentos oficiais analisados.

Os 60% que declararam ter participado de atividades referentes a diferenças identitárias também informaram como tais atividades foram desenvolvidas no currículo por eles vivenciado, sendo que puderam apontar quantas formas de desenvolvimento fossem necessárias para responder a questão colocada.

Dessa forma, 20% dos alunos explicitaram que tais atividades foram desenvolvidas por meio de explicação, 10% por meio de leitura, 37% mediante pesquisa, 10% por intermédio de discussão, 27% por meio de palestra, 23% mediante algum tipo de evento (festa, apresentação artística) e 3% por intermédio de outras formas de trabalho, sendo que todos esses as especificaram como filme. A seguir, o gráfico que aponta a referida distribuição.

Gráfico 4 - Formas de desenvolvimento das atividades relativas a diferenças identitárias



Face a essas respostas, consideramos que, embora as formas pelas quais tais atividades foram desenvolvidas tenham sido diversificadas, não se constituindo em iniciativas isoladas, seriam mais satisfatórias se, em vez de privilegiarem pesquisa, palestra, evento e aula expositiva, tivessem também enfatizado discussão.

Retomando Canen, Moreira et al. (2001), argumentamos que uma educação multicultural crítica, ao falhar em discutir as relações socioculturais desiguais de poder em suas propostas, ou em promover estratégias que questionem a construção das diferenças, pouco contribuirá para a construção do conhecimento para a equidade e para a transformação.

Isso nos leva a retomar Candau (2002b), ao apontar que o discurso dos PCN sob o tema pluralidade cultural recomenda que os conteúdos sejam trabalhados através de intercâmbio entre os alunos, uma vez que o documento defende que o estudante aprende mais pelo convívio e pelo intercâmbio.

Segundo Candau (2002b), o processo educativo necessita privilegiar o ensino e a aprendizagem da participação, por meio de atividades e estratégias que permitam aos alunos refletir, opinar sobre as consequências de seus atos, assumir responsabilidades e resolver problemas e conflitos.

Assim, com base em Moreira et al. (2001), salientamos que permanece como questão a ser superada a elaboração de propostas curriculares que efetivamente trabalhem com a pluralidade cultural em um contexto de conflitos.

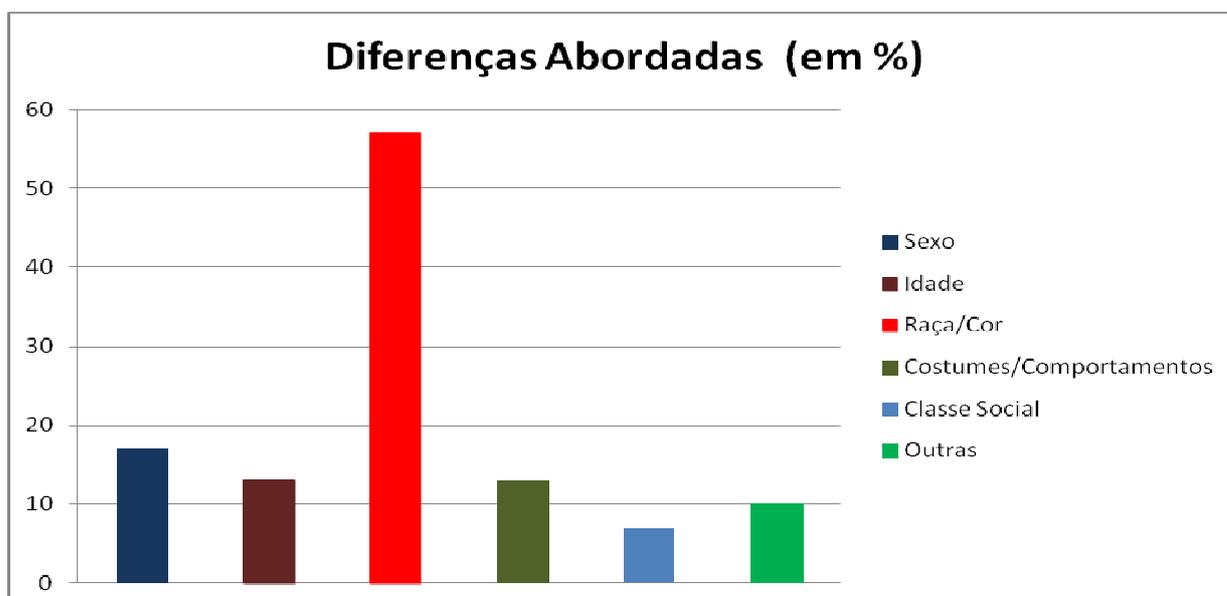
Os 60% dos sujeitos que indicaram ter participado de atividades relativas a diferenças identitárias, no currículo por eles vivenciado, também informaram quais dessas diferenças foram abordadas em tais atividades, podendo cada um

deles apontar quantas dessas diferenças fossem necessárias para responder a questão colocada.

Dentre tais diferenças, “sexo” foi apontada por 17% dos respondentes, “idade” por 13%, “raça” por 57%, “costumes e/ou comportamentos” por 13%, “situação econômica” por 7% e outras diferenças por 10%, as quais não foram especificadas.

A seguir, o gráfico 5 representa tais respostas.

Gráfico 5 - Diferenças identitárias abordadas no currículo vivenciado



Face ao exposto, observamos que o currículo investigado, ao privilegiar sobremaneira o marcador identitário “raça” - de acordo com as declarações dos estudantes - pareceu desconsiderar as identidades enquanto híbridas (CANEN e CANEN, 2005). Isso nos leva a retomar Canen, Arbache e Franco (2001), ao enfatizarem que o pensamento multicultural crítico deve desviar-se da

hierarquização de diferenças; ao contrário, deve estar relacionado à busca por ações desestabilizadoras de congelamentos identitários estereotipadores.

Retomando Forquin (1993), salientamos que a efetivação de um ensino multiculturalmente crítico depende de escolhas pedagógicas, isto é, da seleção de métodos, formas e conteúdos curriculares que contemplem a diversidade de referências e pertencimentos culturais dos estudantes aos quais o currículo se dirige.

Este contexto sugere que o currículo da escola investigada necessita ser ressignificado, no sentido de se realizar uma revisão das escolhas pedagógicas, de modo que possibilitem um trabalho mais efetivo relativo à diversidade identitária.

Em outra questão que investigamos, também envolvendo os cinco marcadores identitários anteriormente pré-determinados, objetivamos revelar se os estudantes foram discriminados no currículo por eles vivenciado – do 6º ao 9º do ensino fundamental - e, em caso afirmativo, em que situações.

Verificamos que 14% dos respondentes informaram ter sido discriminados, enquanto que 86% declararam não ter sofrido discriminação. Desses 14%, somente 4 educandos apontaram em que situações foram discriminados.

Tais situações foram relacionadas a outros dados, a fim de nos possibilitar uma melhor análise, conforme pode ser observado no quadro a seguir. Ressaltamos que as referidas situações estão transcritas fielmente às respostas ao questionário.

Quadro 4 - Situações discriminatórias vivenciadas pelos respondentes

CARACTERÍSTICAS IDENTITÁRIAS DO SUJEITO	SITUAÇÃO/SITUAÇÕES EM QUE FOI DISCRIMINADO(A)	UNIDADE DE SIGNIFICADO
Sexo masculino; 14 anos de idade; branco; natural de Cubatão; estrutura e conforto domiciliares razoáveis; reprovado 1 vez.	Por eu gostar de fazer ballet e de interagir com meninas.	Diferenças de gênero.
Sexo masculino; 15 anos de idade; pardo; natural de Cubatão; estrutura e conforto domiciliares desfavoráveis; não foi reprovado.	No futebol, por não saber jogar bola bem.	Habilidade individual.
Sexo feminino; 15 anos de idade; branca; natural de Cubatão; estrutura e conforto domiciliares razoáveis; não foi reprovada.	Em relação ao meu peso.	Característica física.
Sexo feminino; 15 anos de idade; parda; natural de Santos; estrutura e conforto domiciliares razoáveis; não foi reprovada.	Na sala de aula, porque eu tiro boas notas.	Êxito escolar.

Salientamos que a pequena quantidade de respostas redigidas pelos respondentes ratifica nossa observação de que eles apresentam dificuldades relativas à produção escrita.

Ainda que com um índice baixo de declarações, observamos a existência de situações discriminatórias no currículo investigado, seja por motivo de diferenças referentes a gênero, habilidades, características físicas, desempenho escolar e outros não explicitados.

Tal fato nos leva a retomar Candau (2002b), ao explicar que a tomada de consciência da existência de indivíduos diferentes é, em geral, motivada por fatos concretos que envolvem interesses contrapostos, preconceitos e discriminações. Para muitos indivíduos, trata-se de uma descoberta altamente ameaçadora, que pode desencadear comportamentos que constroem “muros”. Afetiva, ideológica e fisicamente, evita-se o contato com o “outro” e criam-se mundos próprios, sem relação com os “diferentes”.

Em decorrência disso, apoiados em Canen (2007) e Canen, Oliveira e Assis (2009), ressaltamos a importância dos profissionais da educação verificarem se o currículo tem oferecido oportunidades para que professores e estudantes percebam discriminações e preconceitos, de modo a desafiá-los.

Segundo os PCN (BRASIL, 1998c, p. 154), faz-se necessário analisar com discernimento, no cotidiano escolar, atitudes e situações fomentadoras de todo tipo de discriminação, bem como oferecer aos alunos “informações que contribuam para a superação do preconceito”.

Ainda sob os cinco marcadores identitários previamente determinados, buscamos descobrir por meio de outra questão se os estudantes que participaram deste estudo presenciaram, no currículo por eles vivenciado do 6º ao 9º anos do ensino fundamental, situações em que algum aluno ou grupo de alunos tenha sido alvo de discriminação. Além disso, em caso afirmativo,

objetivamos revelar quais seriam estas situações, de modo que cada educando pudesse explicitar quantas situações fossem necessárias.

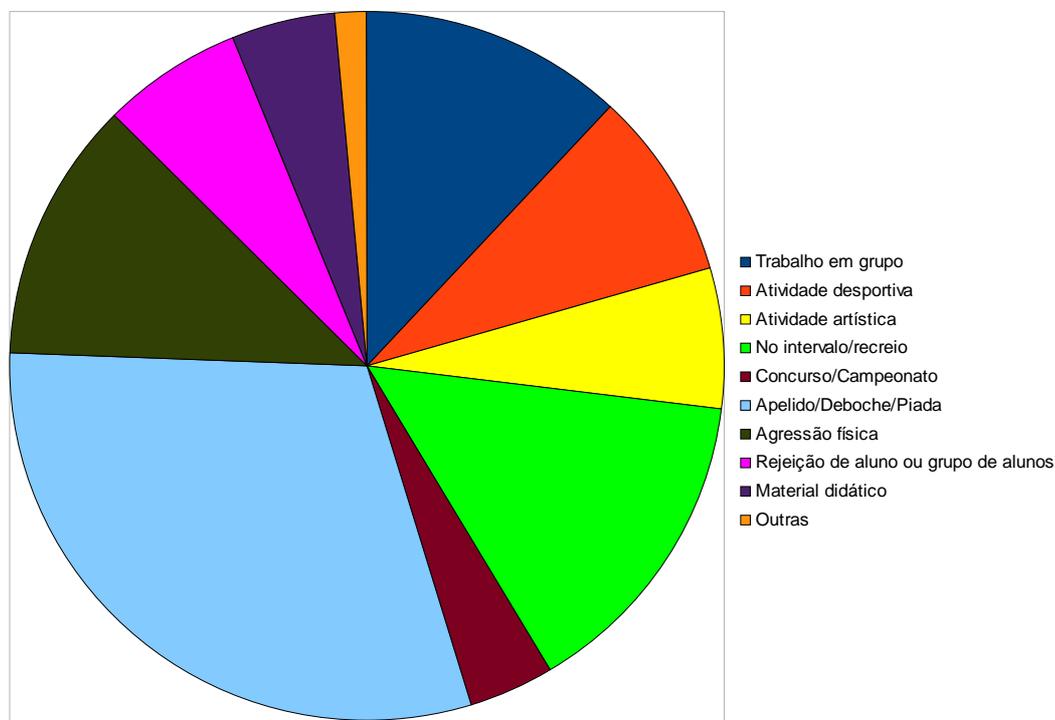
Dessa maneira, observamos que 80% desses alunos informaram ter presenciado situações discriminatórias, enquanto que 20% declararam não as ter presenciado. Consideramos que isso reflete a realidade excludente da escola cubatense apontada no PPPI da SEDUC de Cubatão (CUBATÃO, 2010).

Ao relacionarmos esses dados ao fato de que somente 14% dos respondentes indicaram ter sido discriminados no currículo em questão, verificamos que os alunos, em sua maioria, não atribuíram situações discriminatórias a eles próprios, mas as atribuíram a outros estudantes.

Tendo em vista que, de acordo com Moreira e Candau (2010), os processos de negação do “outro” também ocorrem no plano das representações, o fato da maioria dos alunos não ter apontado situações discriminatórias contra si, mas tê-las atribuídas aos outros, seria um indicativo da negação inconsciente daqueles que o discriminaram?

Dentre os 80% dos sujeitos que declararam ter presenciado situações discriminatórias no currículo por eles vivenciado, conforme representado no gráfico a seguir, 25% apontaram que as presenciaram em trabalho em grupo, 18% em atividade desportiva, 13% em atividade artística, 30% no intervalo/recreio, 8% em concurso/campeonato, 63% envolvendo apelido, deboche e/ou piada, 25% envolvendo agressão física, 13% envolvendo rejeição de aluno ou grupo de alunos, 10% envolvendo algum material didático e 3% em outras ocasiões, embora não as tenham especificado.

Gráfico 6 - Situações discriminatórias presenciadas no currículo



Dentre as situações elencadas, merecem destaque as que envolveram apelido, deboche e/ou piada. Isso tem particular importância se considerarmos que, de acordo com Taylor (1994), a nossa identidade também pode ser formada pelo reconhecimento depreciativo dos outros, podendo um indivíduo ser alvo de uma distorção, se aqueles que o rodeiam lhe atribuem uma imagem de inferioridade e/ou desprezo.

Além disso, observamos que nos momentos de intervalo/recreio também ocorreram situações discriminatórias. Tendo em vista que nesses momentos os estudantes costumam ficar sob os cuidados dos inspetores de alunos, será que a equipe gestora (diretor, assistentes de direção, orientador educacional e coordenador pedagógico) e os docentes têm conhecimento de tal fato?

Em outra questão, sob o marcador identitário “sexo”, objetivamos descobrir se os alunos participantes deste estudo foram discriminados no currículo por eles vivenciado - do 6º ao 9º anos do ensino fundamental - em razão de serem do sexo masculino ou feminino e, em caso afirmativo, em quais atividades escolares ocorreram tais discriminações, de forma que cada sujeito pudesse indicar quantas situações fossem necessárias para responder a questão posta.

Assim, 62% desses alunos informaram que não deixaram de participar de atividades escolares por essa razão, enquanto que 38% explicitaram que sim. Tais respostas nos levam a considerar que, embora a maioria dos respondentes tenha apontado que não deixou de participar das referidas atividades em razão do seu sexo, há um expressivo número de respostas que indicam que o currículo investigado foi palco de situações discriminatórias referentes a esse marcador identitário.

Ao relacionarmos esse fato às respostas da questão que pretendeu revelar “se”, “como” e “quais” diferenças identitárias foram abordadas no currículo em questão, observamos que diferenças relativas a sexo merecem maior atenção, pois podem passar despercebidas no trabalho pedagógico.

Dentre os 38% dos estudantes que declararam ter deixado de participar de tais atividades em razão do seu sexo, conforme retrata o gráfico a seguir, 42% informaram que deixaram de participar de atividade desportiva, 16% de atividade artística, 21% de concurso/campeonato, 21% de trabalho em grupo e 5% de outras atividades, as quais não foram explicitadas.

Gráfico 7 - Atividades escolares nas quais os estudantes declararam discriminação relativa a sexo



Face ao exposto, observamos que merecem destaque as atividades desportivas, as quais também foram citadas na questão que buscou descobrir em que situações os alunos presenciaram situações discriminatórias.

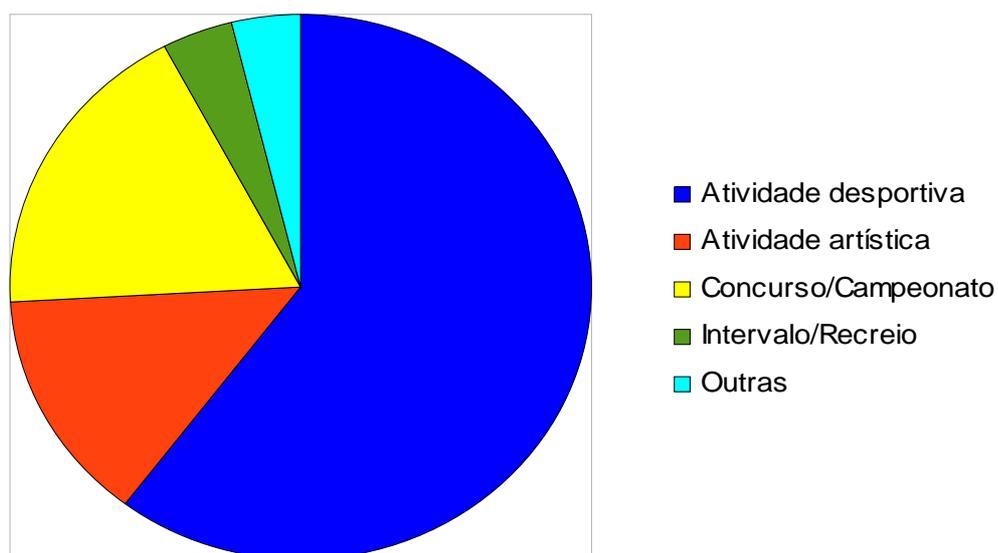
Considerando que tais atividades costumam ser realizadas nas aulas de Educação Física, esse fato seria um reflexo da tradição dessa área em trabalhar com atividades competitivas que envolvem classificação referente a sexo? Será que os professores dessa área discutem com os alunos sobre tal discriminação? Ou será que a encaram como natural?

Em outra questão, sob o marcador identitário “idade”, tivemos como propósito revelar se os sujeitos objetos deste estudo foram discriminados, no currículo por eles vivenciado do 6º ao 9º anos do ensino fundamental, em razão da sua idade e, em caso afirmativo, em que situações isso ocorreu, de modo que cada sujeito tivesse a oportunidade de apontar quantas situações fossem necessárias para responder a questão colocada.

Dessa forma, 44% desses sujeitos informaram que deixaram de participar de atividades escolares por essa razão, enquanto que 56% apontaram que não, o que nos leva a considerar que o currículo em questão também foi palco de situações discriminatórias relativas à idade.

Dentre esses 44%, conforme representa o gráfico a seguir, 77% informaram que deixaram de participar de atividade desportiva, 18% de atividade artística, 23% de concurso/campeonato, 5% de atividades ocorridas nos intervalos/recreios e 5% de outras atividades, as quais não foram especificadas.

Gráfico 8 - Atividades escolares nas quais os estudantes declararam discriminação relativa à idade



Diante disto, observamos que a parcela de educandos excluídos em atividades desportivas é muito significativa, o que nos leva ao seguinte questionamento: como a classificação relativa à idade existente em atividades desportivas é vista por professores e alunos?

Ao relacionarmos tal dado às respostas da questão que objetivou revelar “se”, “como” e “quais” diferenças identitárias foram abordadas no currículo vivenciado pelos sujeitos objetos desta pesquisa, observamos que a diferença relativa à idade pouco foi abordada.

Sob o marcador identitário “raça”, outra questão objetivou descobrir se os sujeitos participantes desta pesquisa foram discriminados, no currículo por eles vivenciado do 6º ao 9º anos do ensino fundamental, em razão da sua raça e, em caso afirmativo, em que situações isso ocorreu, de forma que cada sujeito pudesse indicar quantas situações fossem necessárias para responder a referida questão.

Assim, verificamos que 16% desses sujeitos apontaram que foram discriminados por essa razão, enquanto que 84% indicaram que não. Isso nos leva a considerar que o currículo investigado não está livre de práticas discriminatórias de ordem racial e, ao relacionarmos esse fato às respostas de outra questão, observamos que todos os sujeitos que informaram ter sofrido discriminação racial, isto é, 16% dos respondentes, declararam-se pardos ou pretos. Salientamos que todos os alunos que se declararam pretos, o que corresponde a quatro sujeitos, apontaram ter vivenciado discriminação racial.

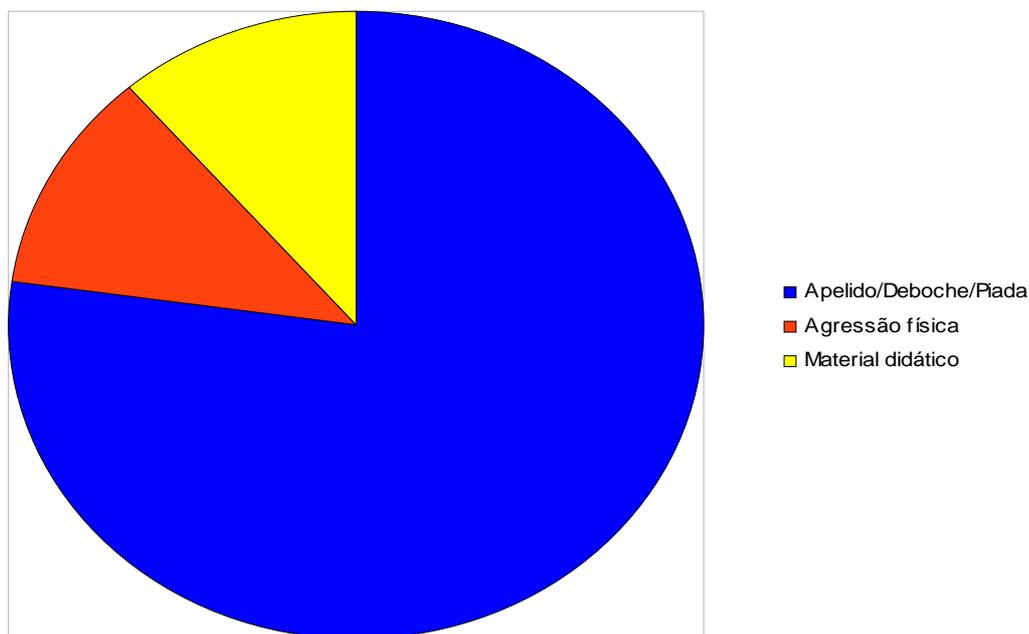
Ao estabelecermos relação entre estas revelações e as declarações sobre as diferenças identitárias abordadas no currículo investigado,

consideramos que, mesmo que raça tenha sido a diferença mais citada, ainda necessita ser mais e melhor abordada.

Dos 16% dos respondentes que declararam ter sido discriminados em razão da sua raça, 88% relataram ter sido alvo de apelido, deboche e/ou piada, 13% explicitaram ter sofrido agressão física e 13% declararam ter sentido vergonha ao ver a cor da sua pele representada em algum material didático.

A seguir, o gráfico que representa tais declarações.

Gráfico 9 - Situações escolares nas quais os alunos declararam discriminação relativa à raça



As situações mais apontadas, isto é, as que envolveram apelido, deboche e/ou piada, foram indicadas também como as mais presenciadas. Isso pode indicar que se trata de uma prática comum no currículo em questão.

No que diz respeito à questão que pretendeu revelar, sob o marcador identitário etnia, se os costumes, comportamentos e modos de falar comuns aos estudantes e à suas famílias foram aceitos na escola por seus funcionários, desde o 6º ano, observamos que, no que concerne à equipe gestora (diretor, assistentes de direção, coordenador pedagógico e orientador educacional), 40% dos 50 participantes desta pesquisa declararam que tais expressões culturais foram sempre aceitas, 8% informaram que foram aceitas muitas vezes, 32% relataram que foram aceitas às vezes, 6% declararam que foram aceitas raramente e 14% informaram que nunca foram aceitas.

Quanto aos professores, 40% dos referidos educandos informaram que seus costumes, comportamentos e modos de falar foram sempre aceitos, 8% declararam que foram aceitos muitas vezes, 20% relataram que foram aceitos às vezes, 14% informaram que raramente foram aceitos, 12% declararam que nunca foram aceitos e 6% não responderam.

Com relação aos demais funcionários (inspetores de alunos, pessoal administrativo, merendeiras, profissionais da limpeza e vigilante), 36% dos estudantes em questão informaram que seus costumes, comportamentos e modos de falar foram sempre aceitos, 14% relataram que foram aceitos muitas vezes, 24% declararam que foram aceitos às vezes, 4% informaram que raramente foram aceitos, 10% relataram que nunca foram aceitos e 12% não responderam.

Observamos, diante do exposto, que os respondentes apontaram que os indivíduos que trabalham na escola investigada, em sua maioria, não lhes demonstraram aceitar (em diferentes graus) seus costumes, comportamentos e

modos de falar, principalmente os funcionários que não ocupam cargos na equipe gestora e no corpo docente.

Por meio das indicações dos profissionais que raramente ou nunca foram receptivos em relação aos costumes, comportamentos e modos de falar dos estudantes em questão, verificamos que os professores foram os mais citados, seguidos da equipe gestora e dos demais funcionários.

Isso nos leva a retomar Paraskeva et al. (2006), ao argumentarem que o currículo face à diversidade revela grandes dificuldades em lidar com a heterogeneidade dos estudantes.

A tensão entre homogeneização cultural e diversidade cultural, segundo Candau (2002b), emerge entre: ignorar a diversidade, sob o ideal de igualdade, e reconhecer e tratar pedagogicamente a diversidade existente, a fim garantir que o espaço escolar seja capaz de propiciar a todos um ambiente de construção de conhecimento.

Outra questão, sob o marcador identitário “situação econômica”, pretendeu revelar se os sujeitos objetos deste estudo foram discriminados, no currículo em pauta, em razão de tal condição e, em caso afirmativo, em que situações isso ocorreu, de modo que cada sujeito pudesse indicar quantas situações fossem necessárias para responder a questão colocada.

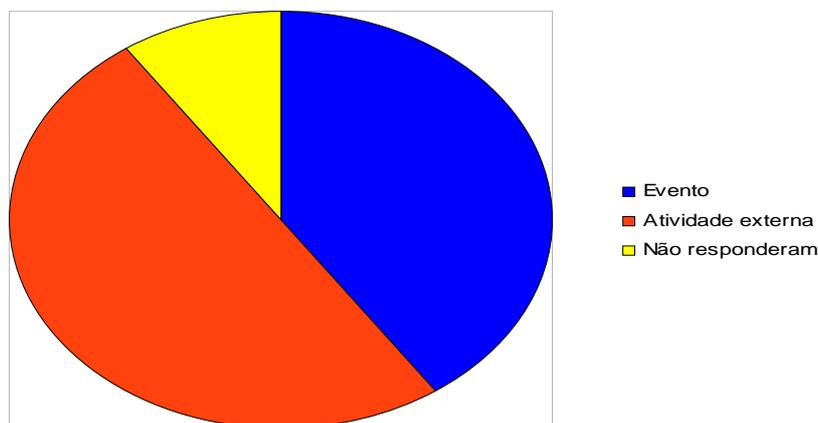
Desse modo, verificamos que 14% desses sujeitos responderam que deixaram de participar de atividades escolares por motivo de falta de condição financeira, enquanto que 86% declararam que não.

Sendo assim, com base em Candau (2002b), lembramos o caráter excludente da escola pública, no caso, quanto à participação de alunos em

atividades promovidas pela própria escola. Ao recorrermos à LDBEN em vigor (BRASIL, 2008), que preconiza que o ensino fundamental deve ser obrigatório e gratuito, podemos inferir que todas as atividades de cunho pedagógico contempladas pelo currículo necessitam ser gratuitas.

Dos 14% dos respondentes que apontaram ter deixado de participar de atividades escolares em razão de falta de condição financeira, como representado no gráfico abaixo, 57% apontaram não ter participado de evento, festa ou apresentação artística, 71% de atividade externa promovida pela escola, também adjetivada como extra classe, e 14% não responderam.

Gráfico 10 - Atividades das quais os respondentes declararam não ter participado por falta de condição financeira



Isso nos leva a indagar se os objetivos pedagógicos postos para essas atividades poderiam ter sido perseguidos por meio da realização de outras

atividades e, ainda, se a escola em questão promoveu tais atividades somente para angariar recursos para sua melhoria.

Face ao exposto, salientamos que nossa pesquisa de campo indica a presença de práticas discriminatórias no currículo investigado e, ao mesmo tempo, aponta a realização de atividades relativas a diferenças identitárias nesse currículo, ainda que somente 60% dos 50 respondentes tenham relatado esse fato. Além disso, mostra que, dentre tais diferenças abordadas no referido currículo, raça foi privilegiada.

Importa destacar, que enquanto somente 14% dos 50 participantes deste estudo declararam ter sido discriminados/excluídos na escola investigada, 80% desses mesmos 50 sujeitos apontaram ter presenciado discriminação/exclusão na referida escola, o que nos leva a questionar se os respondentes atribuíram ao “outro” práticas discriminatórias por eles vivenciadas.

Dentre as ocasiões discriminatórias declaradas como vivenciadas pelos 14% dos 50 respondentes, observamos a ocorrência de situações envolvendo diferenças de gênero, habilidade individual, característica física e êxito escolar.

Deste modo, as respostas dos alunos participantes desta pesquisa sinalizam que a discriminação, em diferentes graus e matizes, integra o currículo investigado de modo quase que naturalizado.

Tal fato suscita interrogações, tais como: práticas discriminatórias fazem parte da cultura escolar? E da cultura juvenil? E da cultura da escola investigada?

Consideramos, diante disto, que o currículo investigado necessita ser ressignificado na direção de promover ações mais consentâneas com a perspectiva multicultural crítica, ou seja, com base em McLaren (1997), ações voltadas à transformação das relações sociais, culturais e institucionais no sentido de desafiar qualquer forma de discriminação. Retomando Moreira e Candau (2010), acrescentamos que também é preciso enfrentar as implicações epistemológicas e políticas desse desafio.

Apoiados em Candau (2002b), defendemos que é dessa forma que o referido currículo poderá se tornar mais próximo da perspectiva multicultural crítica.

Cabe ressaltar, que os resultados deste estudo de campo contribuem para respondermos a questão colocada nesta pesquisa, uma vez que nos possibilitam apontar desafios referentes à multiculturalização crítica do currículo investigado, bem como possibilidades para atendê-los a partir dessa perspectiva.

3.5 Desafios e possibilidades: a multiculturalização crítica do currículo vivenciado

No contexto do exposto até o presente momento, observamos desafios para tornar o currículo investigado mais próximo da perspectiva multicultural crítica, bem como possibilidades para transpô-los sob essa perspectiva. Dentre tais desafios, merecem destaque:

Trazer à consciência dos atores educacionais o caráter político do currículo, tanto nos momentos dedicados a escolhas curriculares, isto é, de métodos, conteúdos e formas, como nos momentos em que o currículo é vivenciado por alunos, professores e demais profissionais que atuam na escola, de modo a contemplar a diversidade de referências e pertencimentos culturais dos estudantes e desafiar ações discriminatórias.

Conjugar esforços para incluir todos os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, com vistas a promover, além do seu acesso e da sua permanência na escola, condições favoráveis à construção do seu conhecimento, o que pode contribuir para modificar a realidade referente à reprovação/retenção e evasão escolares.

Trabalhar as diferenças - econômicas, sociais, culturais, identitárias e outras - também por meio de atividades que possibilitem ao aluno se posicionar como sujeito da ação, construindo assim o seu próprio conhecimento.

Superar a hierarquização das diferenças identitárias abordadas no currículo, de modo a não fomentar, sobretudo nos alunos, visões preconceituosas, estereotipadoras e discriminatórias em relação a si e ao “outro”.

Promover o acolhimento das singularidades dos estudantes - étnicas, identitárias e outras – por toda a comunidade escolar (gestores, professores,

demais funcionários, alunos e seus familiares), de forma a combater toda e qualquer forma de discriminação.

Assegurar a gratuidade das atividades pedagógicas, de modo a possibilitar que todos os alunos participem das mesmas.

Com relação às possibilidades para atender aos desafios explicitados, propomos:

Fomentar discussões, metas, objetivos, iniciativas, atividades e avaliações envolvendo, principalmente, equipe gestora e corpo docente, com vistas a problematizar as escolhas curriculares e a analisar as experiências decorrentes delas, de modo a ressignificá-las sempre que necessário.

Elaborar e efetivar estratégias para garantir a inclusão de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem, e não somente no espaço escolar. Dentre as ações que podem ser desenvolvidas nesse sentido, podemos citar a avaliação e o auxílio contínuos no decorrer de todo o processo de aprendizagem dos alunos, a retomada de aprendizagens não consolidadas, a revisão de métodos e estratégias de ensino e o oferecimento de oportunidades específicas para a superação de dificuldades relativas à aprendizagem, como de aulas de recuperação paralela ou reforço escolar, por exemplo.

Trabalhar as diferenças - econômicas, sociais, culturais, identitárias e outras - de modo que os alunos sejam levados a refletir, questionar, discutir, debater, expor e confrontar seus pensamentos e ideias e agir em prol da resolução de problemas. Isso pode ser realizado por meio de discussões, debates e situações problematizadoras, entre outras formas de atividades pedagógicas.

Buscar valorizar, contemplar e problematizar a diversidade cultural, social, identitária e outras nas experiências curriculares. Isso depende sobretudo dos docentes lançarem um olhar crítico sobre o currículo, de modo a analisar quais diferenças estão à margem do processo educativo e inclui-las nesse processo.

Proporcionar a todos os indivíduos que compõem a comunidade escolar (gestores, professores, demais funcionários da escola, alunos e seus familiares) experiências que os levem a compreender as diferenças entre os indivíduos, fornecendo-lhes informações que contribuam para a superação do preconceito, da estereotipação e da discriminação. Dentre tais experiências, podemos citar a formação de grupos de estudo, a análise de filmes e o estudo de casos, entre outras.

Prover meios para satisfazer as necessidades financeiras e/ou materiais da escola, de modo que as atividades pedagógicas sejam acessíveis a todos

os alunos. Isso pode incluir a busca por parcerias com empresas, organizações não governamentais, profissionais do setor de prestação de serviços e clubes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, as sociedades têm experimentado de forma intensa uma sensação de crise, a qual se estende à esfera política, econômica, social e cultural. Tendo em vista que tais esferas estão inextricavelmente vinculadas e que, exatamente por isso, as escolas se constituem ao mesmo tempo em instituições tanto políticas como econômicas, sociais e culturais, enfatizamos que o currículo escolar é cruzado por uma rede de saberes-poderes quase sempre identificada com a cultura dominante. Isso porque ele tende a desconsiderar a diversidade cultural e as identidades para preservar certos padrões culturais.

Inseridos nesta realidade, devemos nos acomodar diante da rotina alienante de nossas escolas e, assim, colaborar para a reprodução de desigualdades em nossa sociedade? Ou devemos problematizar o currículo como forma de contribuirmos para a transformação da realidade educacional e social?

Sem dúvida, trazer à nossa consciência as relações entre currículo e o mundo social mais amplo configura-se como um primeiro passo rumo a essa transformação. Precisamos desvelar as articulações entre a crise pela qual passa o currículo e a crise mais ampla na qual nos encontramos mergulhados.

Para isso, não há como colocarmos à margem das discussões sobre currículo as relações de poder e a formação identitária, se quisermos ir de fato à radicalidade dos problemas e procurar caminhos para superá-los.

É preciso olharmos o currículo como um artefato cultural não neutro; é preciso desnaturalizarmos a sua “natureza”. Mais do que relacionado às relações de poder, é ele próprio uma representação do poder, o que enfatiza seu caráter relacional – reproduz e produz cultura.

A escola, nesse sentido, necessita ser pensada não apenas como produzida pela sociedade na qual se insere, mas, também e ao mesmo tempo, como produtora dessa mesma sociedade que a produz.

É preciso, desse modo, desvelar e enfrentar as implicações epistemológicas e políticas dos processos classificatórios e discriminatórios que permeiam o âmbito curricular. A educação multicultural crítica, nesse processo, está relacionada a possibilidades de intervenção.

Tal educação implica em um posicionamento crítico face às desigualdades sociais e culturais, com vistas à formação de identidades abertas à diversidade cultural, desafiadoras de discriminações e transformadoras das relações sociais.

Ao analisar a LDBEN em vigor (BRASIL, 2008), as DCN para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998d), os PCN (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010c), esta investigação evidenciou – no âmbito da preparação de novas gerações – que o Estado tende a implantar uma proposta curricular que garanta seu comando face à ordem social. Ao mesmo tempo, sobretudo no corpo do texto dos PCN (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c), este estudo revelou uma sensibilidade à desigualdade social e à diversidade cultural.

Quanto às intenções curriculares apontadas no PPPI da SEDUC de Cubatão (CUBATÃO, 2010), sua análise apontou que estão apoiadas em um olhar crítico sobre a realidade social e educacional do município, assim como orientadas no sentido de transformá-las. Assim, consideramos que convergem para a perspectiva multicultural crítica.

No que se refere à Proposta Curricular da escola investigada, esta pesquisa revelou preocupações que remetem a um posicionamento crítico, engajado na transformação das relações sociais, tais como as referentes ao reconhecimento da diversidade cultural e das singularidades identitárias e ao repúdio à discriminação, seja essa social, cultural ou outra.

Apesar da relevância desta análise documental para o embasamento deste estudo, compartilhamos da visão de Gomes (2007), ao ressaltar que mesmo que reconheçamos a importância do fôlego dado à diversidade cultural em documentos oficiais, ele não é suficiente, pois coloca esta discussão em um lugar provisório e, por vezes, marginal, pois não dialoga com os sujeitos, suas vivências e suas práticas em cada realidade escolar.

Assim, ao partirmos para a fase empírica, levamos conosco todo o embasamento teórico construído, o qual nos orientou em todo o processo da busca por respostas à questão posta nesta pesquisa.

Quanto ao fato da maioria dos alunos participantes deste estudo ter demonstrado, na ocasião da aplicação do questionário, dificuldades em relação à produção escrita, poderia ser um indicativo de resistência, consciente ou não, desses estudantes à cultura hegemônica imposta pela escola? Revelaria uma limitação da educação escolar oferecida? Ou ambos?

No que se refere às diferenças identitárias que foram abordadas no currículo investigado, esta pesquisa revelou uma hierarquização referente ao trabalho com marcadores identitários, uma vez que o marcador “raça” foi sobremaneira privilegiado, o que pode levar à essencialização, ao congelamento e à estereotipação identitária.

Em relação às formas pelas quais tais diferenças foram trabalhadas no currículo em questão, este estudo apontou a ênfase em atividades de pesquisa. No entanto, uma educação multicultural que se pretenda crítica necessita superar iniciativas isoladas, bem como não pode deixar de possibilitar que os estudantes sejam os sujeitos da ação em seu processo de aprendizagem.

Além disto, esta investigação ainda revelou a ocorrência de situações discriminatórias no referido currículo, o que nos leva a considerar que a construção do conhecimento para a equidade e para a transformação das relações sociais parece não estar consolidada nesse currículo.

Os resultados desta pesquisa nos apontam que o currículo investigado está parcialmente orientado sob a perspectiva multicultural crítica, uma vez que evidenciam iniciativas orientadas sob essa perspectiva e, ao mesmo tempo, desafios a serem superados e possibilidades de intervenção.

Dentre tais desafios, podemos destacar a otimização das práticas pedagógicas referentes ao desvelamento e à desconstrução de olhares preconceituosos, bem como ao combate de atitudes e comportamentos, inclusive simbólicos, impregnados pela discriminação social e cultural latente em nossa sociedade contemporânea.

Isso exige dos atores educacionais, mais do que um comprometimento pedagógico, um comprometimento político, que se inicia com o conhecimento e o estranhamento do que parece natural no cotidiano escolar.

Face ao exposto e, sobretudo pela convicção construída de que a consciência da intencionalidade política e das formas como a diversidade cultural é trabalhada no processo educativo constitui-se em um fator imprescindível para uma educação multicultural crítica, consideramos de extrema relevância que as questões abordadas neste estudo sejam discutidas não somente nos espaços escolares, mas também além deles.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BEZERRA, Maria Luísa da C.; RIBEIRO, Márcia Maria G. A escola e o currículo multicultural: desafios e perspectivas. In: XVII Semanas de Humanidade, Rio Grande do Norte, 2009. **Anais...** Rio Grande do Norte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2009. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/anais/html>>. Acesso em: março de 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em :<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: setembro de 2011.

_____. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2010**. Brasília: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2010a. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news10_04.htm>. Acesso em: março de 2011.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais**, v. 10.1. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: pluralidade cultural**, v. 10.2. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Brasília: MP/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010b. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=35&dados=1>>. Acesso em: jan. de 2012.

_____. **Resolução CEB nº2, de 07 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: Diário Oficial da União, 1998d.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: dezembro de 2011.

_____. **Resolução CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 2010c.

CANAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e Política**, v. 25, n. 2, 2007. p. 91-107.

_____. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação e Sociedade**, v. 23, ano XXIII, n. 79, 2002a. p. 125-161. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-3302002000300008&scripti>>. Acesso em: junho de 2011.

_____. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002b.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e Política**, v. 25, n. 2, 2007. p. 91-107. Disponível em: <<http://www.cebela.org.br/imagens/Materia/02DED04%20Ana%20Caren.pdf>>. Acesso em: out. de 2010.

_____; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e Realidade**, v. 26, n. 1, jan./jun. 2001. p. 161-181. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1208t.PDF>>. Acesso em: abr. de 2010.

_____; CANEN, Alberto G. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, jul./dez. 2005. p. 40-49. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/canen.htm>>. Acesso em: out. de 2010.

_____; MOREIRA (Orgs.) et. al. **Ênfases e Omissões no currículo.** Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papyrus, 2001.

_____; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; ASSIS, Marta Diniz de. Currículo: uma questão de cidadania. In: CANEN, Ana; SANTOS, Angela R. dos. **Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação.** Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009. p. 59-81.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____; PONCE, Branca Jurema. Epistemologia e Currículo: “novos paradigmas”. In: **31ª reunião anual da ANPED**, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT12-4122--Int.pdf>>. Acesso em: jan de 2012.

CUBATÃO. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico Institucional**. Cubatão: SEDUC, 2010.

CUNHA, Cesar; PASSERANI, Marildo. **Cubatão: a rainha das serras**. São Paulo: Noovha América, 2005.

FONTES, Adriana do Carmo Corrêa. Multiculturalismo e transformação. **Educação em Destaque Juiz de Fora**, v. 2, n. 1, p. 12-26, 1. sem./2009. Disponível em: <<http://www.cmjf.com.br/revista/materiais/1275476437.pdf>>. Acesso em: julho de 2011.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Série pesquisa, v. 6, 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LCT, 1989.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIROUX, Henry A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria educacional em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Coleção Trajetória. v. 1. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Multiculturalismo e processos educacionais**. Curitiba: IBPEX, 2005.

LIMA, Marceline de; LEMOS, Maria de Fátima; ANAYA, Viviani. Currículo escolar e construção cultural: uma análise prática. **Dialogia**, São Paulo, v. 5, p. 145-151, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. Série cultura, memória e currículo. v.2. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Cristina Gomes. **Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

MONTENEGRO, Sandra. A educação multicultural e o diálogo com outros saberes. **Arte e Educação em Revista**, v. 1, p. 7-156, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set./dez. 2001a, p. 65-81.

_____. **Currículos e programas no Brasil**. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. 8. ed. Campinas: Papirus, 2001b.

_____. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. **Caderno de Pesquisa**, n. 117, nov. 2002.

_____. Para quem e como se escreve no campo do currículo? Notas para discussão. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 73-93, 2001c. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37414105.pdf>>. Acesso em: out. de 2011.

_____; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003. p. 156-168. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>>. Acesso em: abril de 2011.

_____; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____ et al. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

_____ et al. (Org.). **Currículo**: questões atuais. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; PEREIRA, Nancy. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007. p. 371-398. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a0837131.pdf>>. Acesso em: set. de 2011.

PARASKEVA, João (Org.) et al. **Currículo e Multiculturalismo**. Lisboa: Edições Pedagogo, 2006.

PINTO, Regina P. Diferenças étnico-raciais e a formação do professor. **Cadernos de pesquisa**, n. 108, nov. 1999, p. 199-231.

PRAXEDES, Walter. A diversidade humana na escola: reconhecimento, multiculturalismo e tolerância. **Revista Espaço Acadêmico**, ano IV, n. 42, nov. 2004. p. 1-6. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/042/42wlap.htm>>. Acesso em: julho de 2010.

RYOO, Jean J.; MCLAREN, Peter. Revolucionando a educação multicultural. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 19, n. 34, jul./dez. 2010. Salvador, p. 207-225.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Coleção Educação Contemporânea. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SILVA, Maria José Albuquerque; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, ano I, n. 1, jan./jun. 2008. p. 51-66.

Disponível em: <<http://www.fit.br/home/link/texto/Multiculturalismo.pdf>>. Acesso em: julho de 2011.

SILVA, Nilza da Rosa. Sobre cultura. In: Silva, Luiz Heron; AZEVEDO, Luiz Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.) et al. **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1997.

SILVA, Sheila Aparecida P. dos Santos. **A pesquisa qualitativa em Educação Física**. 1996. Disponível em: <www.efmuzambinho.org.br/refelnet/revusp/edições/1996/uspv10n1.htm>. Acesso em: jan. de 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____ et al. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.) et al. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Currículo sem fronteiras**, v.3, n. 2, jul./dez. 2003. p. 5-23. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/boaventura.htm>>. Acesso em: abril de 2011.

TABA, Hilda. **Elaboración del currículo: teoría y práctica**. 2. ed. Buenos Aires: Troquel, 1976.

TAYLOR, Charles et al. **Multiculturalismo**. Lisboa: Instituto Piaget: 1994.

TRINDADE, Azoílda Loretto da (Org.) et al. **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e cotidiano escolar: novos desafios. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO - DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense (UFF), 2008. p. 1-11. Disponível em: <http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Veiga.pdf>. Acesso em: maio de 2010.

VELHO, Gilberto. Individualismo e cultura. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

ANEXOS

ANEXO 2**QUESTIONÁRIO COM ALUNOS DE 9º ANO**

ESTE QUESTIONÁRIO TEM COMO OBJETIVO COLETAR INFORMAÇÕES PARA PESQUISA DESENVOLVIDA EM PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO. PEÇO-LHE QUE O RESPONDA COM SINCERIDADE SEM IDENTIFICAR SEU NOME. CASO NECESSÁRIO, UTILIZE OS VERSOS DAS FOLHAS PARA CONTINUAR AS RESPOSTAS, NUMERANDO-AS.

1. Sexo: masculino () feminino ()

2. Idade em 31/12/2011: 13 anos () 14 anos () 15 anos () 16 anos ()

Acima de 16 anos () Quantos anos? _____

3. Quanto a sua cor, você a declara como:

Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena () Outra ()

Qual? _____ Não sei ()

4. Em que país, estado e cidade você nasceu?

País: _____ Estado: _____ Cidade: _____

5. Na sua casa tem televisão em cores?

Sim, uma () Sim, duas () Sim, três ou mais () Não ()

6. Na sua casa tem geladeira?

Sim, uma () Sim, duas ou mais () Não ()

7. Na sua casa tem máquina de lavar roupa (sem ser tanquinho)?

Sim () Não ()

8. Na sua casa tem automóvel?

Sim, um () Sim, dois () Sim, três ou mais () Não ()

9. Na sua casa tem computador?

Sim, com internet () Sim, sem internet () Não ()

10. Na sua casa tem banheiro?

Sim, um () Sim, dois () Sim, três () Sim, mais de três () Não ()

11. Na sua casa tem quarto para dormir?

Sim, um () Sim, dois () Sim, três () Sim, mais de três () Não ()

12. Você já foi reprovado na escola?

Sim, uma vez () Sim, duas vezes () Sim, mais de duas vezes () Não ()

13. A partir do 6ºano, houve atividade(s) na escola da(s) qual/quais você não participou pelo fato de ser menino(a)?

Sim () Não () Se sua resposta foi positiva, qual/quais atividade(s)? Marque quantas alternativas forem necessárias.

Trabalho em grupo () Atividade desportiva (jogo, luta, corrida e/ou outra) () Atividade artística (teatro, dança, canto e/ou outra) () Atividade no recreio (conversa, jogo, brincadeira e/ou outra) () Concurso/campeonato () Outra(s) atividade(s)? () Qual/quais?

14. Houve atividade(s) na escola, a partir do 6º ano, da(s) qual/quais você não participou em razão da sua idade?

Sim () Não () Se sua resposta foi positiva, qual/quai(s) atividade(s)? Marque quantas alternativas forem necessárias.

Trabalho em grupo () Atividade desportiva (jogo, luta, corrida e/ou outra) () Atividade artística (teatro, dança, canto e/ou outra) () Atividade no recreio (conversa, jogo, brincadeira e/ou outra) () Concurso/campeonato () Outra(s) atividade(s)? () Qual/quais?

15. Sentiu-se discriminado(a)/excluído(a)/constrangido(a) na escola, a partir do 6º ano, em razão da sua cor?

Sim () Não () Se sua resposta foi positiva, em que/quais situação/situações? Marque quantas alternativas forem necessárias.

Foi alvo de apelido/deboche/piada () Sofreu agressão física () Não foi aceito por determinado grupo de alunos () Sentiu vergonha da sua cor ao vê-la representada em algum material didático (livro, filme, cartaz e/ou outro) () Outra(s) situação/situações() Qual/quais?

16. Os costumes, comportamentos e modos de falar comuns à sua família ou às pessoas com as quais você mora vêm sendo aceitos na escola, desde o 6º ano, pela equipe gestora (diretor, assistente, coordenador e orientador)?

Sempre () Muitas vezes () Às vezes () Raramente () Nunca ()

E pelos professores?

Sempre () Muitas vezes () Às vezes () Raramente () Nunca ()

E pelos demais funcionários (inspetores de alunos, pessoal que trabalha na secretaria, merendeiras, vigilante e profissionais da limpeza)?

Sempre () Muitas vezes () Às vezes () Raramente () Nunca ()

17. Você deixou de participar de atividade(s) na escola, a partir do 6º ano, por motivo de falta de condição financeira?

Sim () Não () Se sua resposta foi positiva, em qual/quais situação/situações? Marque quantas alternativas forem necessárias.

Falta de material escolar () Falta de uniforme escolar () Evento/festa/apresentação artística () Concurso/campeonato () Atividade externa promovida pela escola/excursão () Outra(s) atividade(s) () Qual/quais?

18. Na escola, a partir do 6º ano, foi/foram promovida(s) atividade(s) relacionada(s) a diferenças entre as pessoas?

Sim () Não () Se sua resposta foi positiva, responda as duas questões a seguir. Marque quantas alternativas forem necessárias.

Qual/quais foi/foram a(s) atividade(s)?

Explicação () Leitura () Pesquisa () Discussão () Palestra () Festa/evento/apresentação artística () Outras(s) () Qual/quais?

Qual/quais diferença(s) foi/foram abordada(s)?

Sexo () Idade () Raça/cor () Costumes e/ou comportamentos de determinado(s) grupo(s) social/sociais () Situação econômica () Outra(s) diferença(s)? ()
Qual/quais ()?

19. Foi discriminado(a)/excluído(a) na escola, a partir do 6º ano?

Sim () Não () Se sua resposta foi positiva, em que situação/situações?

20. Você presenciou na escola, a partir do 6º ano, alguma situação em que algum aluno ou grupo de alunos foi vítima de discriminação/exclusão?

Sim () Não () Se sua resposta foi positiva, em que situação/situações? Marque quantas alternativas forem necessárias.

Trabalho em grupo () Atividade desportiva (jogo, luta, corrida e/ou outra) () Atividade artística (teatro, dança, canto e/ou outra) () No recreio (conversa, jogo, brincadeira e/ou outra) () Concurso/campeonato () Envolvendo apelido/deboche/piada () De agressão física () De rejeição por determinado aluno ou grupo de alunos () Diante de algum material didático (livro, filme, cartaz e/ou outro) () Outra(s) situação/situações ()
Qual/quais?

Cubatão, ____/____/_____.

Obrigada pela colaboração!