



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE

ELIANE BRITO DE LIMA

**PLURALIDADE CULTURAL: limites e possibilidades na prática
pedagógica**

CAMPINA GRANDE– PB

2007

ELIANE BRITO DE LIMA

**PLURALIDADE CULTURAL: limites e possibilidades na prática
pedagógica**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Sociedade. Área de Concentração: Educação, Linguagem e Diversidade cultural. Linha de Pesquisa: Educação, Poder e Formação de identidades.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maura Penna

Campina Grande - PB

2007

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL-UEPB

L732p

Lima, Eliane Brito de.

Pluralidade cultural: limites e possibilidades na prática pedagógica / Eliane Brito de Lima.– Campina Grande: UEPB, 2007.

172f.: il. color.

Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade) - Universidade Estadual da Paraíba.

“Orientação: Prof. Dr. Maura Penna, Departamento de Educação”

1. Prática Pedagógica 2. Pluralidade Cultural

I- Título.

22. ed. CDD 370.71

ELIANE BRITO DE LIMA

**PLURALIDADE CULTURAL: limites e possibilidades na prática
pedagógica**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Sociedade. Área de Concentração: Educação, Linguagem e Diversidade cultural. Linha de Pesquisa: Educação, Poder e Formação de identidades.

Aprovada em: ____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA:

**Profª Dra. Maura Penna– UEPB
ORIENTADORA**

**Profª Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho – UFPB
MEMBRO**

**Profª Dra. Idalina Maria Freitas Lima Santiago - UEPB
MEMBRO**

A Francisco, João Lucas e Aline Maria
companheiros/a mais próximos/a nesta
caminhada. Fonte inesgotável de estímulo e
colaboração, entes queridos que, seguramente,
compreenderam as minhas ausências.

A Elaine Priscila, encanto de anjo, lembrança a
me perseguir... Amor singelo, sereno, tua
presença me faz sentir.

Unidos/as, somos fortes, e a felicidade, em
família, estaremos sempre a construir.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, que representa a força maior nesta caminhada. Por tudo que tenho conquistado sob sua orientação e proteção!

À minha família, especialmente a tríade pai, mãe e irmãs, pelo estímulo constante e ajuda inestimável.

À minha orientadora, professora Maura Penna, pelo exercício de autonomia que me foi oportunizado na construção deste trabalho, oportunidade ímpar para descobrir que somos capazes de buscar e argumentar em prol dos nossos objetivos ou dos nossos ideais. Sinceros agradecimentos pela confiança, apoio e estímulo sempre presentes.

Às professoras Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho e Dra. Idalina Maria Freitas Lima Santiago pela disponibilidade de análise e valiosas contribuições.

À professora Dra. Maria de Lourdes Barreto de Oliveira, pelo incentivo e dedicação profissional, pelo verdadeiro exemplo de educadora.

Às escolas que me acolheram e a todos/as que me dedicaram a sua colaboração e atenção, partes integrantes desta conquista. Em especial, às professoras protagonistas das práticas pedagógicas vivenciadas, pelo carinho, compromisso e respeito partilhados.

Às colegas de trabalho da Escola Municipal Maria Cândida de Oliveira, pelo estímulo, pela colaboração e calorosa torcida.

Aos/as professores/as, funcionários/as e à coordenação do Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade, pelo profissionalismo e empenho no desempenho de suas funções.

Aos/as colegas mestrandos/as pela troca de experiências, pelos momentos de construção e descontração.

A amiga Benedita que, de maneira especial, contribuiu nos momentos mais precisos. Como foi bom te conhecer e ver nascer entre nós uma verdadeira amizade!

Aos/as amigos/as Alarcon, Júnior, Franci, Laércia, Betânia, Ruth e Aparecida Figueiredo, pela disponibilidade de escuta e socialização do saber.

Aos/as amigos/as de coração, pelo estímulo, entusiasmo e encorajamento nesta caminhada, pelas demonstrações afetivas de apoio e felicitações.

Aos/as alunos/as da rede pública municipal de Campina Grande, que têm me ajudado a ser o que hoje sou e, com certeza, continuarão a construir/reconstruir minhas identidades pessoal e profissional.

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável.

Henry Giroux

LIMA, Eliane Brito de. **PLURALIDADE CULTURAL**: limites e possibilidades na prática pedagógica. 172 p. Campina Grande-PB, 2007. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual da Paraíba, Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade.

RESUMO

A problemática das relações entre diversidade cultural e cotidiano escolar vem conquistando um espaço cada vez mais crescente no meio acadêmico, tornando-se um tema de especial relevância na busca de uma escola verdadeiramente democrática. O presente trabalho teve como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, verificando como é tratada a pluralidade cultural em sala de aula, em escolas da rede municipal de Campina Grande-PB. Partimos da análise das diferentes concepções de multi/interculturalismo, bem como da proposta de Pluralidade Cultural como tema transversal, integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, elaborados pelo Ministério da Educação, no cenário da política educacional da década de 1990. Adotamos a pesquisa qualitativa, realizando um estudo multicase, envolvendo duas escolas municipais de Campina Grande. A coleta de dados foi realizada a partir de observações em quatro turmas, sendo duas em cada uma das escolas selecionadas, focalizando a prática pedagógica das professoras. Em nossa investigação, verificamos uma dinâmica de trabalho que oscila entre posturas, práticas e discursos que ora reforça a homogeneização cultural, ora demonstra o interesse e/ou esforço das professoras para contemplarem a diversidade presente no cotidiano da sala de aula. A pesquisa possibilitou-nos evidenciar práticas pedagógicas que favorecem a construção de uma educação multi/intercultural crítica, fundamentada numa perspectiva dialógica, onde as diferenças possam conviver, embora também aponte inúmeros desafios a serem superados, diante do contexto histórico, político, econômico e sociocultural no qual estamos inseridos/as.

Palavras-chave: Pluralidade/Diversidade Cultural – prática pedagógica – educação intercultural – diálogo – combate ao preconceito

LIMA, Eliane Brito de. **CULTURAL PLURALITY**: limits and possibilities in pedagogical practices. 172 p. Campina Grande-PB, 2007. Master Thesis – Universidade Estadual da Paraíba, Sciences of Society Interdisciplinary Program.

ABSTRACT

Interest in the problems concerning the relationships between cultural diversity and school life is increasing in academic circles as a special theme within the search for a truly democratic school. The aim of this work was to analyze pedagogical practices of elementary school teachers, verifying how cultural plurality is treated in the classrooms of municipal schools of Campina Grande, Paraíba, Northeastern Brazil. The analysis initially focused on different conceptions of multiculturalism and interculturalism, as well as on the proposal of the cross-curricular theme Cultural Plurality, which is part of the national curriculum for elementary grades, emergent within the educational policy framework of the 1990s. A qualitative multicase study of two schools was carried, with data collection from the observation of four classrooms, two in each of the selected schools, focusing on teachers' pedagogical practices. A pedagogical work dynamic that varied between postures, practices and discourses of cultural homogenization and attempts to contemplate the diversity present in the classroom was verified. Overall, the research evidenced pedagogical practices that favored the construction of a multi/intercultural critical education based on a dialogical and difference inclusive perspective, as well as challenges that still need to be overcome.

Key-words: Cultural Plurality/Diversity – pedagogical practice – intercultural education – dialogue – fight against prejudice.

LISTA DE SIGLAS

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
CEB - Câmara de Educação Básica
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CF – Constituição Federal
CBE – Conferência Brasileira de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
ENAD - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM – Exame Nacional de Avaliação do Ensino Médio
FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e do Desporto
ONGs – Organizações Não Governamentais
ONU - Organização das Nações Unidas
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PEADS - Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável
PNDU - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE - Plano Nacional de Educação
PROVÃO – Exame Nacional de Cursos
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC – Secretaria de Educação e Cultura
SERTA - Serviço de Tecnologia Alternativa
SESI – Serviço Social da Indústria
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – A QUESTÃO CULTURAL NA EDUCAÇÃO.....	22
1.1. O MULTICULTURALISMO E SEUS MÚLTIPLOS SENTIDOS	22
1.1.1. Os perigos do multiculturalismo na educação.....	26
1.1.2. Da multi à interculturalidade: compreensões que se completam	28
1.2. CULTURA(S) E COTIDIANO ESCOLAR	32
1.2.1. A(s) cultura(s) como um elemento fundamental da didática.....	36
CAPÍTULO II – POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICA PEDAGÓGICA: das proposições oficiais aos impasses da operacionalização na sala de aula	41
2.1. A POLÍTICA EDUCACIONAL NA DÉCADA DE 1990	41
2.2. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS COMO POLÍTICA CURRICULAR OFICIAL.....	49
2.2.1. A organização do ensino nos Parâmetros Curriculares Nacionais	56
2.2.2. A organização do ensino na rede municipal de Campina Grande.....	59
CAPÍTULO III – A PLURALIDADE CULTURAL COMO TEMA TRANSVERSAL.65	
3.1. DIVERSIDADE CULTURAL E IDENTIDADE NACIONAL	66
3.2. DIVERSIDADE CULTURAL E PRECONCEITO NA ESCOLA.....	70
3.3. CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DA PLURALIDADE CULTURAL.....	72
3.4. OBJETIVOS, CONTEÚDOS, AVALIAÇÃO E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS..	77
3.4.1. A (in)viabilidade da proposta dos PCN de Pluralidade Cultural.....	81
CAPÍTULO IV – A AÇÃO PEDAGÓGICA NO COTIDIANO ESCOLAR	84
4.1. SITUANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	84
4.1.1. O perfil profissional das professoras	88
4.2. PLANEJAMENTO E OPERACIONALIZAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA.....	95
4.3. ANALISANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VIVENCIADAS.....	104
4.3.1. Questões de gênero em sala de aula: diferentes posturas	105
4.3.2. Combate ao preconceito racial: uma tarefa que exige persistência.....	115
4.3.3. O folclorismo no espaço escolar: precisamos ir além	121
4.3.4. Respeito e tolerância no campo de estudo “cidadania”: que sentidos atribuir?.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS	145

APÊNDICES	156
APÊNDICE A - ROTEIRO PRÉVIO DA ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS:	157
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA COLETIVA REALIZADA COM A SUPERVISORA E A PSICÓLOGA DA ESCOLA 1.....	158
APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A DIRETORA DA ESCOLA 2.....	159
ANEXOS	160
ANEXO A – Folder do “Programa Educar”	161
ANEXO B – Calendário do ano letivo 2006	162
ANEXO C - Projeto Meio Ambiente – ESCOLA 1	163
ANEXO D – Texto: “Menina x meninos”	165
ANEXO E - Texto: “Diálogo entre uma menina e um menino”	166
ANEXO F – Texto: “Homem não chora”	167
ANEXO G – Projeto Amigos da Escola.....	168
ANEXO H – Texto: “Quero um mundo melhor”	169
ANEXO I – Atividade relacionada ao texto “Tem criança que é...”	170
ANEXO J – Texto: “Quem sou eu”	171
ANEXO L – Atividades alusivas ao tema “Cidadania”	172

INTRODUÇÃO

O reconhecimento da pluralidade cultural integra as lutas pelos direitos humanos e pela construção de relações cidadãs e democráticas. Para contribuir com o processo de superação da discriminação e construção de uma sociedade mais justa é necessário que o processo educacional contemple o aspecto ético, percebendo como se desenvolvem atitudes e valores voltados para a formação de novos comportamentos, oportunizando um novo tratamento em relação àqueles/as que, historicamente, foram alvos de injustiças e estiveram excluídos/as da participação social. Superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa da sociedade como um todo. A escola e o/a professor/a, especificamente, têm um papel relevante a desempenhar nesse processo.

A pluralidade cultural existente no Brasil resulta de um longo processo histórico de interação entre aspectos sociais, políticos, religiosos, étnicos, culturais e econômicos. No entanto, esse processo complexo incorporado à sociedade brasileira é, frequentemente, ignorado e/ou descaracterizado. Também no contexto escolar, onde a diversidade está presente, sua existência tem sido ignorada, silenciada ou minimizada. Ao longo da história da educação brasileira, disseminou-se a idéia de um Brasil sem diferenças e este mito permanece enraizado na escola, no currículo, nos livros didáticos e na prática pedagógica, procurando neutralizar as diferenças culturais e/ou subordinar uma cultura à outra, ocultando as relações de poder existentes em nossa sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para as séries iniciais do Ensino Fundamental, no documento que trata da Pluralidade Cultural¹, destacam que:

O reconhecimento da complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica é o primeiro passo. Tal reconhecimento aponta a necessidade de a escola instrumentalizar-se para fornecer informações mais precisas para questões que vêm sendo indevidamente respondidas pelo senso comum, quando não ignoradas por silencioso constrangimento. *Esta proposta traz a necessidade imperiosa da formação de professores no tema da Pluralidade Cultural [...]* (BRASIL, 1997c, p. 24, grifos nossos).

¹ Grafamos Pluralidade Cultural com iniciais maiúsculas sempre que nos referimos ao documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais e/ou a Pluralidade Cultural como tema transversal.

Entrelaçado com os demais temas transversais, a Pluralidade Cultural apresenta-se como tema complexo que envolve preconceito e discriminação, exigindo uma tomada de posição do/a educador/a, o que implica em eleger valores, aceitar ou questionar normas, adotar uma ou outra atitude, evidenciando, assim, sua dimensão ética.

Presente neste contexto, nossa preocupação se volta para como o/a professor/a trata a diversidade cultural existente em sala de aula; o que implica, necessariamente, em sua capacidade de percepção e predisposição de reconhecimento e valorização da pluralidade, revelando o “seu olhar” para com o/a outro/a e a sua forma de lidar com as “diferenças”.

Conforme Canen, Arbache e Franco (2000, p. 1), “a problemática da diversidade cultural e da construção das diferenças tem sido trazida em uma visão de cidadania multicultural, legal, concreta, negociada em discursos e espaços dentre os quais a educação e a formação docente emergem, com força”.

Quando buscamos uma escola que respeite as diferenças, surge a preocupação com a prática docente, pois o preconceito e a discriminação podem estar presentes no cotidiano escolar de forma muito sutil. Lidar com as diferenças exige, pois, “sensibilidade diante de qualquer discriminação no trato cotidiano, evitando que os próprios docentes sejam a fonte de juízos, atitudes e preconceitos que desvalorizem a experiência de certos grupos sociais, culturais, étnicos ou religiosos” (SACRISTÁN, 2004, p. 88). A escola deve ser local de diálogo, de convivência harmoniosa, vivenciando a própria cultura e respeitando as demais formas de expressão cultural.

Vivemos em uma sociedade marcada por um processo histórico excludente, no qual grupos diversos foram castrados do seu direito de participação social, incluindo-se os/as negros/as, as mulheres, os/as portadores/as de necessidades especiais, os/as idosos/as, etc. Atualmente, tem crescido o debate sobre pluralidade cultural, emergindo propostas de educação inclusiva e respeito à diversidade, sem que os/as profissionais da educação estejam cientes da complexidade do tema e da sua parcela de responsabilidade neste sentido. Neste contexto, referimo-nos à educação inclusiva, considerando-a em seu sentido mais amplo, envolvendo os diferentes grupos marginalizados e excluídos da escola, ao longo da história da educação brasileira, e não se limitando apenas à inclusão dos/as portadores/as de necessidades especiais, como normalmente é percebida. Precisamos esclarecer, ainda, que a “simples” garantia de acesso à escola não caracteriza a inclusão do/a educando/a, pois este/a poderá ser excluído/a ao longo do processo escolar, pelos mais diversos fatores.

De acordo com Moreira e Candau (2003, p. 166), faz-se necessária uma nova compreensão da própria visão de educação: “É indispensável desenvolver um novo olhar, uma

nova ótica, uma sensibilidade diferente”. O convívio com a multiplicidade de elementos, presentes no cotidiano escolar, exige dos/as professores/as um espírito de abertura e acolhimento para que possam transformar a sala de aula em um espaço mais justo, que oportunize a aprendizagem para todos/as. Isto também exige competência ética e profissional do/a professor/a, para que possa criar possibilidades de atendimento e valorização da diversidade cultural existente em sala de aula. No entanto, o autor e a autora enfatizam que o caráter monocultural está muito “arraigado” na educação escolar, sendo necessário se promover um processo de reinvenção da cultura escolar, o que sabemos, não é fácil.

Como nos dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997c, p. 19), a nova proposta de educação “comporta uma ampliação de horizontes para o professor e para o aluno, uma abertura para a consciência de que a realidade em que vivem é apenas parte de um mundo complexo, fascinante e desafiador, na qual o elemento universal subjacente e definidor das relações intersociais e interpessoais deve ser a Ética”.

Manifestando o interesse por esta temática, elaboramos, então, a seguinte questão de pesquisa: *Como a pluralidade cultural é contemplada na prática pedagógica dos/as professores/as das séries iniciais do Ensino Fundamental, em escolas da rede municipal de Campina Grande?*

A partir dela, configura-se nosso *objetivo geral*: analisar as práticas pedagógicas de professores/as das séries iniciais do Ensino Fundamental, verificando como é tratada a pluralidade cultural em sala de aula, em escolas da rede municipal de Campina Grande.

Este se desdobra nos seguintes *objetivos específicos*:

- Analisar a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a inclusão da Pluralidade Cultural como tema transversal nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
- Reconhecer a concepção de multiculturalismo que permeia as práticas pedagógicas de professores/as das séries iniciais do Ensino Fundamental.
- Analisar como a pluralidade cultural tem sido tratada na prática pedagógica das séries iniciais do Ensino Fundamental.
- Verificar como as práticas educativas desenvolvidas contemplam a diversidade dos/as alunos/as, no tocante à pluralidade cultural existente em sala de aula.
- Identificar limites e possibilidades para a efetivação de uma prática multi/intercultural nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir da realidade pesquisada.

No município de Campina Grande, tivemos em 2004 a “Educação Inclusiva e Pluralidade Cultural” como temática da 9ª Semana Pedagógica da rede municipal de ensino, tendo como objetivo fomentar discussões, reflexões e práticas que respeitem e valorizem a diversidade cultural. Participamos deste evento como professora da rede e, desde então, acompanhamos as propostas de “Educação Inclusiva” defendidas pela Secretaria de Educação, vivenciando todo um processo de sensibilização para a diversidade, participando de seminários, encontros e/ou reflexões pedagógicas neste sentido. No entanto, sabemos da dificuldade apresentada pelos/as docentes para inserir uma orientação multi/intercultural em suas práticas, e reconhecemos que esta limitação tem raízes em nossa formação inicial, quando, na verdade, não fomos “preparados/as” para lidar com a diversidade presente nas salas de aula.

Como motivação pessoal para realização desta pesquisa, destacamos ainda nossa atuação como professora do curso de Pedagogia², ministrando diferentes componentes curriculares como: Didática Geral, Prática de Ensino e Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, em contato com documentos normativos que estabelecem ideais de igualdade e defendem uma educação de qualidade para todos/as, percebendo, no entanto, a distância entre o que está prescrito e o que efetivamente ocorre na sala de aula. Convivemos com as inquietações em torno do reconhecimento e valorização da diversidade cultural, tanto como professora atuante nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como contribuinte da formação de professores/as, em nível superior. Manifestamos, portanto, o interesse pela questão do multi/interculturalismo, a fim de adquirir um suporte teórico-metodológico para lidar com a pluralidade cultural, podendo contribuir com os/as professores/as das séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir da construção de conhecimentos nesta área.

A realização desta pesquisa permitiu-nos perceber até que ponto o/a professor/a considera as diferenças culturais em sua prática de sala de aula, podendo vivenciar situações que reforçam a homogeneização no cotidiano escolar, bem como detectar alternativas significativas nas práticas observadas, no tocante ao respeito e valorização da diversidade cultural, o que revela o caráter social da nossa proposta de estudo. Como afirma Canen (2003, p. 207), “dentro desta perspectiva, olhar para dentro das instituições de ensino passa a ser privilegiado, de modo a detectar, no cotidiano das relações e mediações que estas efetuam, aqueles aspectos que reproduzem e os que propiciam potenciais de transformação da

²Atuação como professora substituta da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, no período de 1995 a 1997 e, atualmente, exercendo o cargo de professora na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UNAVIDA, desde 2003.

desigualdade educacional”. O que almejamos, portanto, ao tratar da pluralidade cultural, é o enriquecimento da prática pedagógica nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir do reconhecimento e valorização da diversidade cultural e da superação das discriminações, para que possamos contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática.

No presente trabalho, os campos da didática e do currículo se entrecruzam, apresentando-se como terrenos bastante fecundos para analisar a questão cultural na escola. Adotamos as concepções de “currículo real” (SACRISTÁN, 2004) e “currículo praticado” (OLIVEIRA, 2003) presentes nos estudos sobre o cotidiano escolar, abrindo novas possibilidades de reflexão sobre a prática pedagógica dos/as professores/as. Procuramos nos centrar na prática pedagógica, por acreditar na amplitude do trabalho docente e nas possibilidades do fazer cotidiano do/a professor/a, pois entendemos que as propostas curriculares oficiais não são suficientes para implementação de mudanças significativas no cotidiano escolar, sendo fundamental a ação dos/as professores/as como “sujeitos históricos”.

Para efetivação da nossa proposta, adotamos a pesquisa qualitativa, realizando um estudo multicaso, envolvendo duas escolas municipais de Campina Grande-PB. Nossa pesquisa tem um caráter descritivo-analítico, buscando-se tecer considerações críticas a partir dos dados apreendidos da realidade, tendo em vista que estes estão situados em um contexto histórico, sendo influenciados pelos aspectos econômicos, políticos e sociais de forma mais ampla.

Sabemos que as conclusões encontradas valerão de início para os casos considerados. Não pretendemos generalizar os dados obtidos e as análises realizadas, mas acreditamos que posições e ações equivalentes podem ser encontradas na realidade de outras escolas, especialmente, no contexto municipal. Conforme Laville e Dionne (1999, p. 156), “pode-se crer que, se um pesquisador se dedica a um dado caso, é muitas vezes porque ele tem razões para considerá-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna o representante”. Por outro lado, esses casos específicos podem permitir uma reflexão teórica sobre a temática, apontando alternativas e/ou enriquecendo o leque de possíveis interpretações.

Durante a revisão bibliográfica, verificamos a dimensão do tema e a diversidade de opiniões em relação às possibilidades de inserção da pluralidade cultural na prática pedagógica das séries iniciais do Ensino Fundamental. Constatamos que, atualmente, os estudos nesta área têm se intensificado, questionando “práticas e discursos curriculares homogeneizadores e etnocêntricos, buscando pensar em alternativas para se trabalhar o multiculturalismo na pedagogia e no currículo” (CANEN; ARBACHE; FRANCO, 2000, p. 1).

Para selecionar as escolas tomadas como campo de pesquisa, realizamos visitas e mantivemos contatos prévios com algumas escolas da rede, tendo como critério contemplar escolas de níveis socioculturais distintos, a fim de favorecer a nossa investigação. Ao participarmos da Formação Continuada de Educação Inclusiva, promovida pelo Município, durante o mês de junho de 2006, tomamos conhecimento, junto a algumas pessoas da Secretaria de Educação, de uma escola da rede atendida por um programa específico³ e que desenvolvia um trabalho voltado à diversidade cultural, o que despertou o interesse para investigarmos tal instituição. Contando com a aceitação da direção e professoras, optamos, então, por selecionar esta escola (ESCOLA 1) e escolhemos uma outra (ESCOLA 2) que não contava com nenhum trabalho específico neste sentido.

Nas duas escolas selecionadas, escolhemos quatro turmas do Ensino Fundamental, sendo duas do 1º ciclo intermediário, uma do 2º ciclo inicial e uma do 2º ciclo final⁴. Priorizamos, inicialmente, as turmas de 1º ciclo intermediário (correspondente à 1ª série) e 2º ciclo final (correspondente à 4ª série), bem como o turno da manhã, período em que contávamos com total disponibilidade para realização das observações. No entanto, na ESCOLA 1, enfrentamos uma certa resistência por parte de uma das professoras do 2º ciclo final (turno da manhã) aos nossos procedimentos de trabalho (observação e entrevista) e tivemos que nos dirigir ao turno da tarde, período em que funcionavam as demais turmas do correspondente ciclo. Devido ao menor número de alunos/as no 2º ciclo final – turno tarde (15 e 14 alunos/as, respectivamente distribuídos/as em duas turmas), optamos por incluir a turma de 2º ciclo inicial (correspondente à 3ª série) em nossa pesquisa, considerando a troca oportuna e significativa por contar com um número de alunos/as mais expressivo (23 alunos/as), tendo a professora demonstrado aceitação e acolhimento para a coleta de dados.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram os seguintes:

Observação não-participante (naturalista) – Para realização das observações, fizemos um cronograma prevendo 15 dias letivos de observação em cada turma, o que daria um total de 60 observações, estendendo-se de agosto a dezembro de 2006. Destas, realizamos um total de 58 observações em sala de aula, acompanhando a prática pedagógica das

³ A escola fazia parte do Programa Educar que orientava o trabalho pedagógico da escola, a partir da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS), criada pela organização não-governamental SERTA (Serviço de Tecnologia Alternativa). A equipe do Programa Educar subsidiava especialmente a formação dos/as professores/as, através de reuniões periódicas, no sentido de sensibilizar e favorecer a atuação pedagógica em uma perspectiva de acolhimento à diversidade, conforme exposição no capítulo IV deste trabalho.

⁴ A rede municipal de Campina Grande adota o sistema de ciclos para organização da escolaridade, conforme estrutura apresentada em nosso segundo capítulo (ver item 2.2.2).

professoras⁵, durante todo o período escolar (turno manhã ou tarde), registrando a dinâmica e o conteúdo das aulas, bem como as interações professora-alunos/as e dos/as alunos/as entre si.

As observações contínuas sofreram algumas interrupções, considerando dias em que as professoras ou a própria pesquisadora não compareceram ao campo de pesquisa. Na medida do possível, os dias de ausência foram repostos e as observações foram assim realizadas:

- 15 dias letivos de observação na TURMA A, no período de 28/08 a 19/09/2006;
- 12 dias na TURMA B, de 21/09 a 10/10/2006;
- 16 dias na TURMA C, de 17/10 a 20.11/2006 e
- 15 dias na TURMA D, de 21/11 a 15/12/2006.

Esclarecemos que na TURMA B não foi possível cumprir o total planejado devido à seqüência de feriados letivos ocorridos no mês de outubro (Dia da cidade, Dia da criança e Dia do/a professor/a)⁶. Na TURMA C, tivemos um total de 16 dias de observação, para que pudéssemos acompanhar a conclusão de um trabalho na sala de leitura.

Durante as observações, foi organizado um Diário de Campo, utilizado como instrumento para registrar os acontecimentos cotidianos verificados em sala de aula, priorizando aqueles diretamente relacionados à temática em estudo. Segundo Tura (2003, p. 188-189), o observador precisa anotar “da forma mais completa e precisa possível, os diferentes momentos da pesquisa, incluindo suas incertezas, indagações e perplexidades”. Este instrumento pode ser consultado continuamente, permitindo relembrar fatos vivenciados, analisar tomadas de atitudes em diferentes situações, bem como confrontar informações obtidas.

Entrevistas semi-estruturadas - Ao todo, foram sete entrevistas, sendo cinco individuais com as professoras das turmas observadas⁷ (APÊNDICE A), uma coletiva com a supervisora e a psicóloga da ESCOLA 1 (APÊNDICE B) e uma com a diretora da ESCOLA 2 (APÊNDICE C). Inicialmente, pretendíamos apenas a entrevista com as professoras protagonistas das práticas investigadas; posteriormente, sentimos a necessidade de esclarecer alguns aspectos relacionados à estrutura organizacional da escola, ao planejamento escolar e

⁵ Referenciamos, exclusivamente, o sexo feminino pois todas as turmas observadas tinham professoras como protagonistas da prática pedagógica.

⁶ Não nos prolongamos nesta turma para que pudéssemos garantir o início da pesquisa na ESCOLA 2, considerando o período restante para a coleta de dados, próximo ao final do ano letivo.

⁷ Apesar das observações serem realizadas em 04 (quatro) turmas, entrevistamos 05 (cinco) professoras, pois uma das turmas teve uma mudança de professora e tivemos que entrevistar as 02 (duas) professoras que atuaram naquele período. A primeira professora teve que se afastar da turma, pois assumiu uma nova função junto à Secretaria de Ensino, sendo substituída por outra que já fazia parte da instituição.

aos eventos realizados pela mesma, levando-nos à realização das demais entrevistas. Na ESCOLA 2, mantivemos, primeiramente, uma conversa formal com duas das supervisoras integrantes da equipe multiprofissional⁸, coletando informações relacionadas ao planejamento e orientação da prática pedagógica. Como estas não concordaram em nos conceder a entrevista devidamente gravada, nos dirigimos até a direção da escola como forma de registrar as informações recebidas e complementar os dados necessários.

Antes de operacionalizar as entrevistas em nosso campo de investigação, efetuamos uma aplicação piloto, objetivando avaliar o roteiro de entrevista das professoras, previamente elaborado. Para realização do pré-teste, contamos com a colaboração de três professoras da nossa própria escola de trabalho (instituição da qual estamos de licença temporária para realização do Mestrado). Os resultados indicaram a adequação do instrumento aos objetivos esperados, apontando a necessidade de algumas complementações e/ou esclarecimentos, o que é pertinente à entrevista semi-estruturada.

Sabemos, no entanto, que não só as professoras e demais entrevistadas contribuíram para pesquisa, mas todos/as os/as profissionais das escolas e, de forma especial, as crianças observadas colaboraram significativamente para a coleta de dados e a apreensão da realidade investigada. Embora tenhamos realizado a observação em apenas duas turmas de cada escola, tivemos oportunidade de acompanhar o cotidiano escolar de julho a outubro (na ESCOLA 1) e de outubro a dezembro de 2006 (na ESCOLA 2), presenciando atividades extra-classe, como a Educação Física e o horário do recreio, o que nos proporcionou um contato mais amplo com os/as outros/as professores/as e funcionários/as, bem como com as crianças das demais turmas, nas duas instituições.

Concomitante às observações realizadas, procedemos à caracterização do campo de pesquisa, a partir da coleta de informações orais e/ou entrevistas realizadas com as diretoras, especialistas e/ou funcionárias das secretarias das duas escolas, pessoas com quem mantivemos um contato mais próximo durante toda a pesquisa, bem como através da *análise de fontes documentais* que nos foram disponibilizadas (histórico da escola, dados relativos às estruturas física, material e humana, caracterização da população escolar - número de turmas e alunos, atas do rendimento escolar - coletadas ao final do ano letivo 2006, correspondente às

⁸ Esta escola conta com uma equipe multiprofissional que dá assistência a várias escolas do Município (escolas que integram o mesmo núcleo), sendo formada por: 04 supervisoras, 04 orientador/as, 01 psicóloga e 01 assistente social. Procuramos manter contato com as supervisoras, considerando que estas são responsáveis pela coordenação do planejamento escolar, podendo contribuir diretamente com a ação pedagógica desenvolvida em sala de aula (como algumas estavam de licença, naquele período, mantivemos contato apenas com 02 supervisoras).

turmas observadas, bem como o plano de trabalho da instituição para o 2º semestre⁹ e material de estudo que subsidiava o trabalho da ESCOLA 1 - fruto das formações continuadas ministradas pelo Programa Educar).

De posse dos dados, passamos à ordenação do material coletado, a partir da transcrição das entrevistas. As entrevistas foram transcritas na íntegra, mantendo-se as construções de linguagem das entrevistadas e preservando-se o seu anonimato. Chamamos de CENAS as situações vivenciadas no período de observação e devidamente registradas no Diário de Campo. No âmbito dos nossos estudos, algumas cenas foram consideradas mais significativas e selecionadas para análise, a partir do cruzamento com os dados obtidos nas entrevistas ou através das fontes documentais, tendo como suporte os/as autores/as estudados/as em nosso referencial teórico (triangulação dos dados). Segundo Goldenberg (1999, p. 63), a triangulação “tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo”, permitindo-nos perceber que a existência de um fenômeno social não ocorre de forma isolada, mas que diversos fatores estão interligados como determinantes de tal situação”.

Com o objetivo de apresentar os resultados obtidos em nossa pesquisa bibliográfica e de campo, estruturamos o presente trabalho em quatro capítulos. No primeiro, intitulado “A questão cultural na educação”, apresentamos os diferentes sentidos do multiculturalismo, reconhecendo-o como um termo polissêmico, que pode abarcar concepções que vão desde um multiculturalismo “liberal” ou “humanista”, até perspectivas mais críticas de desafio a estereótipos e ao processo de construção das diferenças culturais, que não pode ser concebido separadamente das relações de poder. Evidenciamos estudos que alertam para os perigos do multiculturalismo na educação e apresentamos a caminhada de diversos/as autores/as que apontam para um consenso no uso do termo interculturalidade, buscando analisar a problemática da educação e discutindo formas de intervenção na realidade multicultural. Inserimos, ainda, a questão cultural nos estudos sobre cotidiano escolar, percebendo que as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como independentes, mas sim de forma profundamente articulada. Visualizamos a cultura como preocupação da didática e enfatizamos a importância de uma didática multi/intercultural, comprometida com a formação inicial e continuada dos/as professores/as, no sentido de que a diversidade cultural seja reconhecida como elemento estruturador da prática pedagógica.

⁹ Apenas a ESCOLA 1 dispunha de um plano de trabalho organizado para o 2º semestre; a ESCOLA 2 fazia sua programação letiva a cada planejamento realizado, de acordo com a temática indicada pela Secretaria de Ensino.

No segundo capítulo, discorremos sobre as políticas educacionais na década de 1990, considerando as proposições oficiais e os impasses para sua operacionalização em sala de aula. Destacamos esta década como um período de efervescência na educação brasileira, contando com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelo Ministério da Educação, em 1997, como referencial curricular para as séries iniciais do Ensino Fundamental, a nível nacional. Apresentamos a organização do ensino nos PCN, enfatizando a proposta de escolaridade em ciclos e a organização do conhecimento escolar em áreas e temas transversais. Neste contexto, inserimos a organização da escolaridade na rede municipal de Campina Grande, indicando correlações entre a “Política Curricular do Município” e os PCN, a partir da adoção do sistema de ciclos.

No terceiro, nos dedicamos a analisar o documento sobre Pluralidade Cultural, integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997c), atendendo, assim, a um dos nossos objetivos. Neste documento, a Pluralidade Cultural é tratada como tema transversal e destacamos, em nossa análise, questões referentes aos seguintes aspectos: diversidade cultural e identidade nacional, diversidade cultural e preconceito na escola, contribuições para o estudo da Pluralidade Cultural e as propostas dos PCN para o tratamento da temática - objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas.

O quarto capítulo apresenta, inicialmente, a caracterização das escolas que constituem o campo de pesquisa, e o perfil profissional das professoras protagonistas das práticas investigadas. Discorre sobre o planejamento da ação pedagógica e os impasses para a sua operacionalização, com base na fala das entrevistadas e evidencia as práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar, a partir de cenas registradas no diário de campo. As cenas demonstram situações referentes às “questões de gênero na sala de aula”, ao “combate ao preconceito racial”, ao “folclorismo no espaço escolar” e ao “respeito e tolerância no campo de estudo cidadania”, constituindo as nossas categorias de análise.

Por fim, tecemos nossas considerações finais em torno da questão inicial que motivou esta investigação, apontando os desafios encontrados para a construção de uma prática multi/intercultural crítica, a partir da realidade pesquisada. Estas considerações representam uma “síntese possível” neste momento de nossa formação profissional, impulsionando-nos em busca de novos estudos acerca da temática.

CAPÍTULO I – A QUESTÃO CULTURAL NA EDUCAÇÃO

1.1. O MULTICULTURALISMO E SEUS MÚLTIPLOS SENTIDOS

O multiculturalismo em suas diferentes formas de expressão (questões de gênero, sexualidade, etnia, identidades, etc) vem, aos poucos, ocupando lugar de destaque nas discussões educacionais. É crescente a necessidade de afirmação, reconhecimento e valorização da diversidade cultural como aspecto inerente à construção do nosso país, contando com particularidades e contribuições de diferentes grupos. O termo multiculturalismo, porém, pode ser compreendido sob diferentes perspectivas, integrando um contexto de lutas e resistências contra as formas de homogeneização cultural. Longe de buscarmos o consenso, esforçamo-nos para compreender os posicionamentos defendidos pelos diferentes teóricos/as, com vistas às contribuições que os/as mesmos/as podem oferecer para a construção do nosso trabalho.

Segundo Gonçalves e Silva (2000, p. 14), “o multiculturalismo enquanto movimento de idéias resulta de um tipo de consciência coletiva, para a qual as orientações do agir humano se oporiam a toda forma de ‘centrismos culturais’, ou seja, de etnocentrismos¹⁰”, valorizando a pluralidade de experiências culturais que moldam as interações sociais. Alertam, no entanto, que devido às diferentes visões ideológicas incorporadas pelos/as militantes e pesquisadores/as do campo multiculturalista, diferenças conceituais foram surgindo, sendo quase impossível o consenso.

Reconhecemos o termo multiculturalismo como um termo polissêmico, que vem abarcando diferentes posturas. Entre outros significados, a palavra multiculturalismo tem sido empregada para indicar o caráter plural das sociedades ocidentais contemporâneas, condição esta que não se pode ignorar. É comum reconhecer-se, atualmente, a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo, o que convive, contraditoriamente, com fenômenos de homogeneização cultural, na escola e na sociedade como um todo.

Conforme Gonçalves e Silva (2000, p. 20), o multiculturalismo teve origem nos países em que a diversidade cultural é vista como um “problema para a construção da unidade

¹⁰Gonçalves e Silva (2000, p. 16) consideram que o conhecimento atual transmitido em nossa sociedade privilegia arbitrariamente a cultura euro-ocidental (branca, masculina, cristã, capitalista, cientificista, predatória, racionalista, etc), silenciando outras culturas, ou tratando-as como inferiores. Assim, “o multiculturalismo é reivindicado como um antídoto contra o eurocentrismo”.

nacional”, sendo esta realizada por meio de processos autoritários, pela imposição de uma cultura considerada superior a todos os integrantes da sociedade. O multiculturalismo aparece, então, como princípio ético orientador da ação de grupos culturalmente dominados, que reagem através de movimentos reivindicatórios, para serem reconhecidos e respeitados em seus direitos civis.

Para Silva (2004, p. 85-86), o multiculturalismo teve origem nos países dominantes do Norte, especialmente nos Estados Unidos, e atualmente tem sido alvo de debates e objeto de estudo de muitos/as antropólogos/as, sociólogos/as e educadores/as brasileiros/as. O autor enfatiza que “o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política”, transferindo para o “terreno político” uma compreensão da diversidade cultural que, durante muito tempo, esteve restrita a campos especializados, como o da Antropologia.

Com base nas diversas concepções de multiculturalismo apresentadas por Silva (2004, p. 86-90), verificamos que, de forma mais amena e acessível, o “*multiculturalismo liberal*” ou “*humanista*” apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas, considerando-se que, embora sejamos diferentes, todos compõem uma mesma humanidade. Segundo o autor, essa visão liberal ou humanista é questionada por perspectivas que se poderiam caracterizar como mais políticas ou críticas, nas quais as diferenças culturais não podem ser concebidas separadamente das relações de poder. Assim, “num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão”. A *perspectiva crítica*, porém, está dividida entre uma *concepção pós-estruturalista* e uma concepção que poderíamos chamar de “*materialista*”.

Para a concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo lingüístico e discursivo. A diferença não pode ser concebida fora dos processos lingüísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida (SILVA, 2004, p. 87).

Em um contexto social, portanto, o processo de significação, que produz a “diferença”, ocorre em conexão com as relações de poder estabelecidas. Ainda conforme Silva (2004, p. 87), essa visão pós-estruturalista da diferença pode ser criticada “por seu excessivo textualismo, por sua ênfase em processos discursivos de produção da diferença”. Uma perspectiva mais “materialista”, geralmente inspirada no marxismo, incorpora os processos institucionais, econômicos e estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade, oriundos da diferença cultural.

Peter McLaren (1997, p. 110-127) apresenta quatro classificações para o multiculturalismo, diferenciando o *multiculturalismo conservador ou empresarial*, do *multiculturalismo humanista liberal*, do *multiculturalismo liberal de esquerda* que, por sua vez, difere do *multiculturalismo crítico*.

O autor enfoca que as primeiras tendências do multiculturalismo conservador estiveram fundamentadas nas “atitudes profundamente auto-elogiosas, autojustificatórias e profundamente imperialistas dos europeus e norte americanos” (MCLAREN, 1997, p. 111), assumindo posição muito próxima do legado colonialista da supremacia branca. “Mesmo que eles se distanciem das ideologias racistas, os multiculturalistas conservadores disfarçam falsamente a igualdade cognitiva de todas as raças e acusam as minorias malsucedidas de terem ‘bagagens culturais inferiores’ e ‘carência de fortes valores de orientação familiar’” (MCLAREN, 1997, p. 113). Compreendemos que esta posição reforça a questão da inferioridade cognitiva negra com relação aos brancos, percebendo como natural o fato de alguns grupos minoritários serem bem-sucedidos e outros não. Destacamos, ainda, que o multiculturalismo conservador é essencialmente “monoidiomático”, adotando a posição de que o inglês deveria ser a única língua oficial e opondo-se, com frequência, a programas educacionais bilíngües.

Sob o ponto de vista do multiculturalismo humanista liberal, “a igualdade está ausente nos Estados Unidos não por causa da privação cultural das pessoas latinas e negras, mas porque as oportunidades sociais e educacionais não existem para permitir a todos competir igualmente no mercado capitalista” (MCLAREN, 1997, p. 119). Neste sentido, as restrições econômicas e socioculturais podem ser alteradas com o objetivo de se alcançar uma igualdade relativa.

A tendência multiculturalista liberal de esquerda defende que as principais correntes dentro do multiculturalismo escondem características e diferenças básicas relativas à raça, classe, gênero e sexualidade. No entanto, esta perspectiva “trata a diferença como uma ‘essência’ que existe independente de história, cultura e poder. Na maioria das vezes solicitam documentos de identidade antes de iniciar o diálogo” (MCLAREN, 1997, p. 120). Assim, o político é reduzido apenas ao pessoal, à experiência vivida, omitindo toda complexidade teórico-discursiva e ideológica que envolve a formação de identidades.

O autor advoga, pois, a favor de um multiculturalismo crítico de resistência, no qual se deve questionar o essencialismo monocultural de toda forma de centrismos e compreender a educação em um contexto de lutas.

O multiculturalismo de resistência também se recusa a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual. A democracia, a partir desta perspectiva, é compreendida como tensa – não como um estado de relações culturais e políticas sempre harmonioso, suave e sem cicatrizes. O multiculturalismo de resistência não compreende a diversidade como uma meta, mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. Ele tem de estar atento à noção de ‘diferença’. Diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia (MCLAREN, 1997, p. 123).

O nosso interesse em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola está baseado em uma visão intercultural crítica, expressão utilizada por Canen, Arbache e Franco (2000, p. 3), que, em nossa percepção, compreende o multiculturalismo crítico abordado por McLaren (1997), trazendo, para o centro das reflexões, questões referentes à construção das identidades híbridas e plurais. “Dentro dessa perspectiva teórica, a compreensão das identidades como constituídas em espaços e discursos plurais, incluindo os educacionais, leva à rejeição de posturas que naturalizam ou essencializam essas mesmas identidades” (CANEN; ARBACHE; FRANCO, 2000, p. 3).

Referindo-se à necessidade de compreender-se a sociedade como constituída de identidades plurais, com base na diversidade de raças, gênero, classe social, padrões culturais e lingüísticos, habilidades e outros marcadores identitários, Canen e Oliveira (2002, p. 61) fazem referência a Semprini¹¹ e Grant¹², considerando que “o multiculturalismo constitui uma ruptura epistemológica com o projeto da modernidade, no qual se acreditava na homogeneidade e na evolução ‘natural’ da humanidade rumo a um acúmulo de conhecimentos que levariam à construção universal do progresso”. O projeto multicultural incorpora, então, uma visão pós-moderna de sociedade, na qual a diversidade, a descontinuidade e a diferença são tidas como categorias centrais.

Em nosso percurso teórico, comprometido com a elucidação dos diferentes significados atribuídos ao multiculturalismo, nos encontramos, ainda, com Sousa Santos (2003), posicionando-se em favor da adoção de uma postura multicultural em que uma “política da diferença” conviva em tensão com uma “política da igualdade”, apresentando-nos o *multiculturalismo emancipatório*, referenciado por Moreira (2002) e Moreira e Candau (2003). Nas palavras de Sousa Santos (2003, p. 12):

O multiculturalismo emancipatório que estamos a tentar buscar é um multiculturalismo decididamente pós-colonial, neste sentido amplo. Portanto, assenta fundamentalmente numa política, numa tensão dinâmica, mas complexa entre a política da igualdade e a política da diferença; isso é o que ele tem de novo

¹¹ SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. São Paulo: EDUSC, 1999.

¹² GRANT, N. **Multicultural education in Scotland**. Edinburgh: Dunedin Academic Press, 2000.

em relação às lutas da modernidade ocidental do século XX, lutas progressistas, operárias e outras que assentaram muito no princípio da igualdade.

Por isso, defendemos a necessidade de estarmos atentos/as aos diversos sentidos do multiculturalismo que “requer que sejamos críticos/as com relação aos nossos discursos. Que não ignoremos as diferenças dentro das diferenças. Que não congelemos identidades. Que trabalhemos com o plural, o diverso, em nossas dinâmicas de sala de aula e em nossas ‘traduções’ de diretrizes curriculares para o currículo em ação” (CANEN, 2002, p. 192).

A compreensão das “diferenças dentro das diferenças” foi aludida por Souza Santos (2003, p. 13), ao esclarecer que o multiculturalismo emancipatório deve partir do pressuposto de que “as culturas são todas elas diferenciadas internamente e, portanto, é tão importante reconhecer as culturas umas entre as outras, como reconhecer diversidade dentro de cada cultura e permitir que dentro da cultura haja resistência, haja diferença”.

1.1.1. Os perigos do multiculturalismo na educação

Ana Canen integra o grupo de estudiosos/as que buscam incorporar a diversidade cultural e o desafio a preconceitos nos diversos campos da vida social, incluindo a educação. Em relação à educação, Canen (2002, p. 181-185) aponta as seguintes perspectivas de multiculturalismo: o *multiculturalismo “reparador”* que, segundo a autora, assegura oportunidades de acesso das identidades plurais, marginalizadas, a espaços educacionais e sociais, como forma de corrigir as injustiças do passado, como é o caso da reserva de cotas para minorias em instituições públicas. “A redução do multiculturalismo a esse nível, sem buscar transformações curriculares que incorporem os universos culturais dos sujeitos em suas dinâmicas e combatam preconceitos, pode resultar em maiores discriminações” (CANEN, 2002, p. 182). O *“reducionismo identitário”*, que não atenta para a percepção das “diferenças dentro das diferenças”. Ou seja, costumamos falar sobre o “negro”, a “mulher” e outras categorias identitárias, silenciadas ou alvos de preconceitos em práticas curriculares, como se fossem algo universal, único, sem que reconheçamos a pluralidade no interior deste “marcador de identidade”, seja ele de gênero, de raça, etc, conforme aborda Canen (2002, p. 184). Destacamos, também, a perspectiva de *“guetização cultural”*, que aponta para a idéia de grupos isolados, representando um outro perigo do multiculturalismo. “A guetização curricular implica numa perspectiva em que grupos ou identidades étnico-culturais optam (ou

são levados a optar) por propostas curriculares que se voltam exclusivamente ao estudo de seus padrões culturais específicos” (CANEN, 2002, p. 185); o que impede o diálogo entre padrões culturais plurais.

Um outro sentido, apontado por Canen (2002, p. 182-183), é o *folclorismo*, que se limita à valorização de costumes, festas, receitas e outros aspectos folclóricos e “exóticos” de grupos culturais diversos, reduzindo o multiculturalismo a momentos de feiras culturais e celebrações de datas comemorativas (Dia do Índio, Semana da Consciência Negra, entre outras). A autora alerta que discursos de políticas curriculares nacionais, como o da Pluralidade Cultural como tema transversal, podem recair nesse tipo de “discurso folclórico”, ao preconizar a “alegria de ser brasileiro”, pela mistura pacífica de raças e credos, “ocultando discriminações e relações desiguais entre sujeitos e universos culturais diversos”. Verificamos em nossa investigação que o folclorismo se faz presente na realidade investigada, podendo-se inferir sua presença em outras escolas da rede, pela realização de um evento de âmbito municipal à época desta pesquisa, como será exposto adiante (ver capítulo IV).

Ressaltamos que os diversos sentidos do multiculturalismo precisam ser analisados, de forma que práticas curriculares que se pretendam multiculturais, não acabem por reforçar e perpetuar os preconceitos que elas tanto desejam combater. Compreendemos que tratar da diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a, em defesa de uma sociedade efetivamente democrática, que supere as discriminações e o processo de exclusão, historicamente construído, vai além das acepções acima colocadas por Canen, que foram tratadas como perigos, pois limitam o verdadeiro sentido do termo multiculturalismo, conforme entendimento da autora. Entendimento do qual comungamos e nele procuramos nos inspirar, fazendo nossas as suas palavras:

O que defendo, no decorrer deste trabalho, é que o multiculturalismo representa uma perspectiva que busca desafiar a construção das diferenças e dos preconceitos, por intermédio de currículos que promovam a sensibilidade à pluralidade cultural e a desconstrução de discursos que silenciam ou estereotipam o outro (CANEN, 2002, p. 187).

Sabemos, no entanto, que não é fácil solucionar questões que nos são postas neste momento. Questões que representam desafios e territórios contestados, conforme expressão de Moreira e Silva (2004). Como dar conta das diferenças sem guetificar? Sem folclorizar? Ou ainda, como a própria Canen (2002, p. 187) indaga: “Como promover um currículo que valorize a diversidade cultural e, ao mesmo tempo, respeite diretrizes determinadas por políticas curriculares homogeneizadoras e centralizadoras? Como trabalhar com a construção das identidades culturais sem, no entanto, homogeneizá-las?”.

1.1.2. Da multi à interculturalidade: compreensões que se completam

Os termos multiculturalismo e interculturalismo são muitas vezes utilizados como sinônimos. Entretanto, a significação do primeiro pode ser limitada à constatação de diferentes grupos culturais em uma mesma sociedade. Nos estudos realizados sobre as diferentes concepções de multiculturalismo no Brasil, encontramos também posições críticas que encaminham para uma perspectiva multi/intercultural, defendendo que:

O prefixo *inter* indica uma relação entre vários elementos diferentes: marca uma reciprocidade (interação, intercâmbio, ruptura do isolamento) e, ao mesmo tempo, uma separação ou disjuntiva (interdição, interposição, diferença). Este prefixo não corresponde a um ‘mero indicador retórico, mas se refere a um processo dinâmico marcado pela reciprocidade de perspectivas’ (MUÑOZ SEDANO, 1997 apud CANDAU, 2005a, p. 55).

Como não há consenso na literatura disponível, verificamos que alguns/mas autores/as propõem uma “análise semântica” dos prefixos *multi-*, *pluri-*, *inter-* e *trans-*, tentando esclarecer o conflito conceitual. Conforme Da Silva (2003, p. 48), por mais que a bibliografia a respeito estabeleça associações com o *multiculturalismo crítico de resistência*, proposto por Peter McLaren, “um significativo grupo de pesquisadores da multiculturalidade e educação apontam para um consenso no uso do termo *interculturalidade*” (grifos do original), buscando analisar a problemática da educação e discutindo formas de intervenção na realidade multicultural.

Analisando a “produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000)”, Moreira (2001) apresenta a proposta de substituição do termo “multiculturalismo” por “interculturalismo”, encontrada nos estudos de Kreutz (1999), Valente (1996) e Santos e Lopes (1997), por exemplo, integrantes das produções analisadas pelo autor no referido artigo.

Afirma-se que o termo multiculturalismo induziria a imaginar uma sociedade construída como um mosaico, formada por culturas diferentes, cada uma delas estática. A expressão interculturalismo, por sua vez, sugeriria uma inter-relação dinâmica entre as culturas, com reacomodações e ajustes constantes (MOREIRA, 2001, p. 74).

O argumento para mudança de termo está associado à significação do prefixo *inter* que expressa o sentido de interação, troca, reciprocidade e solidariedade entre as culturas, sendo, o diálogo, imprescindível, nesta perspectiva. Percebemos, assim, que a perspectiva intercultural vai além da multiculturalista, propondo novas possibilidades de relação entre

sujeitos e entre grupos diferentes, buscando promover a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças culturais e, ao mesmo tempo, estabelecendo uma relação crítica, interativa e de dinamicidade entre elas. Dada à complexidade do tema, Moreira (2001, p. 76), indaga: “É viável de fato o diálogo entre os diferentes?”. “Temos tido sucesso no esforço por compreender o mundo do outro?”. “É possível a articulação de diferentes lutas em torno de um projeto comum?”. O autor alerta que as condições em que o diálogo ocorre são assimétricas em nossa sociedade: “as vozes autorizadas a circular mais livre e amplamente acabam assumindo posições mais privilegiadas e silenciando as demais”. Considera, portanto, indispensável refletir sobre os fatores que impedem o diálogo na instituição escolar e, mais especificamente, nas salas de aula, ameaçando ou causando constrangimento a muitos/as dos/as seus/suas integrantes. O autor enfatiza, no entanto, que não será a simples mudança de termo que irá expressar o nosso compromisso político e pedagógico contra os preconceitos, as injustiças, a opressão e, conseqüentemente, a exclusão. Para estimular a presente reflexão, propõe o seguinte questionamento: “Não será a concepção de inter/multiculturalismo que adotarmos mais importante que o prefixo a ser empregado?”. Partilhamos do questionamento do autor e acreditamos que será, na verdade, a nossa concepção de cultura¹³ que irá atribuir um caráter estático ou um caráter dinâmico a convivência social, conduzindo-nos (ou não) a transformações significativas na sociedade.

Oliveira, Canen e Franco (2000, p. 116) corroboram com este entendimento, afirmando que:

Nesse sentido, mais do que termos, é a análise dos discursos e das posturas epistemológicas que têm sido por nós apontados como cruciais para a compreensão de que multiculturalismo se fala, analisando suas implicações pedagógico-curriculares que vão desde a simples aceitação da pluralidade cultural até outras que buscam resgatar, em currículos e práticas, vozes excluídas. Nesse campo, temos argumentado em favor de uma perspectiva intercultural crítica ou multiculturalismo crítico (McLaren, 1997; Canen, 1997a, 1997b, 1999; Moreira, 1999), tendo como perspectiva ressaltar a importância de superar uma visão idealizada, folclórica e assimilacionista da pluralidade cultural e buscar detectar e desafiar o processo de construção das diferenças, denunciando seu vínculo com relações assimétricas de poder na sociedade.

Assim, em consonância com Canen (2000, 2002, 2003), Candau (2003a, 2003b, 2005a), e Fleuri (2000, 2003), entre outros/as, adotamos a perspectiva de interculturalidade,

¹³ Chauí (1995, p. 295) afirma que “em sentido antropológico, não falamos em Cultura, no singular, mas em *culturas*, no plural, pois a lei, os valores, as crenças, as práticas e instituições variam de formação social para formação social” (grifo do original). A autora acrescenta que, pelo seu caráter temporal e histórico, uma mesma sociedade passa por consecutivas transformações culturais. Em sua compreensão, “cultura é a maneira pela qual os homens se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística”. Neste processo de criação da existência social, o Homem constitui a cultura a partir das relações estabelecidas com o Outro.

entendendo que este termo tem sido empregado para definir essa posição crítica e minimizar os conflitos apresentados pelo termo multicultural, tido como “mais coadunado com posturas menos críticas” (OLIVEIRA; CANEN; FRANCO, 2000, p. 115).

O debate e a teorização sobre as perspectivas multiculturais e interculturais na educação ainda são bastante recentes no Brasil e, segundo Fleuri (2000, p. 3), seu estudo tem sido estimulado pelo que vem sendo elaborado na Europa e na América do Norte, tratando-se de um campo complexo, no qual interagem diferentes posições teóricas e políticas. O autor afirma que “o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura próprias. Considera que esta cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade”. Enfatiza que “o multiculturalismo permite pensar alternativas para as minorias”; no entanto, alerta que este pode acabar justificando “a fragmentação ou a criação de guetos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações sociais”.

Assim, na prática pedagógica, a perspectiva intercultural da educação pode estimular um processo de reflexão-ação-reflexão em que a relação de alteridade seja considerada. “A ênfase na *relação intencional* entre *sujeitos* de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural” (FLEURI, 2000, p. 8, grifos do original). Neste contexto, realça-se a “intencionalidade” e o/a educador/a avança de uma perspectiva multicultural para intercultural quando se empenha na construção e efetivação de um *projeto educativo intencional* que promova a relação entre pessoas de culturas diferentes. Comprometido com a ampliação de referenciais teóricos que fundamentem epistemologicamente o interculturalismo, Fleuri (2003, p. 17) reforça que “o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o ‘outro’, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural”. Trata-se, portanto, de uma postura de respeito à diferença e reconhecimento dos direitos humanos. No entanto, o desenvolvimento da sensibilidade em relação ao tema das diferenças culturais¹⁴ é recente, embora seja antigo o conflito entre as diferentes culturas. O estudo e o aprofundamento das discussões ganharam impulso a partir da “Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais”, aprovada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1978,

¹⁴ As diferenças culturais vêm sendo enfatizadas nos estudos pós-estruturalistas, problematizando conceitos como diferença e identidade, sem reduzi-los a uma questão de respeito e tolerância para com a diversidade, e alertando que “identidade” e “diferença” estão, sempre, em estreita conexão com relações de poder, conforme Silva; Hall; Woodward (2000), entre outros.

sendo “um dos primeiros textos a propor os conceitos fundantes da educação intercultural”, como destaca Fleuri (2003, p. 18).

É preciso lembrar que a educação e, em especial, a instituição escolar tem desempenhado um papel homogeneizador que pode reforçar a relação de poder entre as diferentes culturas, favorecendo a manutenção de alguns saberes tidos como verdades absolutas, superiores, omitindo e até mesmo negando o “saber do/a outro/a”. Há, portanto, que se reconhecer que a compreensão da escola, em sua complexa, plural e multidiscursiva organização, coloca aos/às professores/as desafios que não serão superados, apenas por sua formação inicial e continuada (no tocante à aquisição de conhecimentos), mas, sobretudo, pela sua concepção de cidadania e sua disponibilidade de ação no cotidiano da escola, e, especificamente, no convívio da sala de aula. É nesta perspectiva, que se evidencia

[...] a necessidade de se compreender como os professores e professoras agem cotidianamente na busca de levar os seus alunos à aprendizagem, que elementos criam a partir de suas redes de saberes, de práticas e de subjetividades, como criam os seus fazeres e desenvolvem suas práticas em função do que são (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 94).

Isto quer dizer que o currículo que desenvolvemos em sala de aula articula elementos das propostas formais e organizadas com as reais possibilidades de implantação em nosso cotidiano, bem como com o nosso próprio posicionamento em relação à proposta. Por sua vez, o nosso posicionamento envolve nossos saberes e crenças em consonância com as circunstâncias do dia-a-dia e a realidade de cada turma.

Retomando Fleuri (2000, p. 9), verificamos que, muitas vezes, em uma perspectiva multicultural, as culturas diferentes são consideradas como “objetos de estudo”, como “matéria a ser aprendida”; o que não ocorre na perspectiva intercultural, quando educadores/as e educandos/as consideram a outra cultura como “um modo próprio de um grupo social ver e interagir com a realidade”. Percebemos, então, que o termo interculturalismo indica uma relação de reciprocidade, ou seja, marca uma convivência solidária onde as trocas são mútuas, proporcionando aprendizagem e enriquecimento aos que estão envolvidos nesta relação.

Em síntese, precisamos avançar na construção de um projeto educativo que reconheça e valorize a diversidade cultural, considerando o direito à educação como direito de todos/as, em uma sociedade efetivamente democrática. A perspectiva intercultural necessita ser incorporada à cultura escolar e ao sistema de ensino como um todo, articulando as políticas educativas com as práticas pedagógicas; afetando a todos/as os/as agentes do processo educativo, a fim de que possamos vivenciar novas relações no âmbito da escola, de

modo a superar o autoritarismo, o preconceito e a discriminação que marcaram a sociedade e, especificamente, a história da educação brasileira.

Descrita por Kellner (2001, p. 39-40), a situação atual é caracterizada pela multiplicidade de paradigmas teóricos em competição, possibilitando que diferentes teorias sejam usadas para diferentes propósitos em situações díspares. Considera “erro grave acreditar que há uma superteoria ou narrativa-mestra que forneça as chaves da interpretação ou da explicação a todos os nossos problemas intelectuais e políticos”. Argumenta que “todas as teorias contemporâneas têm suas limitações e pontos cegos”, mas também reconhece que todas elas podem dar suas contribuições. “Nenhuma teoria poderia tratar de todos os tópicos ou elucidar todas as facetas da vida social. Portanto, é preciso escolher as teorias que serão desenvolvidas, segundo as tarefas que devam ser cumpridas” (KELLNER, 2001, p. 40).

Particularmente, em relação ao multiculturalismo, podemos lembrar que este movimento não surgiu no âmbito acadêmico, sendo um conceito atualmente contestado, alvo de inúmeros questionamentos e (des)considerações, talvez, exatamente, por ter o seu surgimento vinculado aos movimentos sociais. Conforme Candau (2003a, p. 141): “São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os referidos às questões identitárias, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo”. Assim, ao mesmo tempo em que se insere nos estudos acadêmicos, a temática reafirma a necessidade da militância e o compromisso para com os menos favorecidos.

1.2. CULTURA(S) E COTIDIANO ESCOLAR

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Entre as suas funções específicas, sempre esteve presente a de “transmissão de cultura” entre as diferentes gerações. Entretanto, a marca da contemporaneidade, no debate atual, propõe reorientações sobre esta função, demonstrando o relacionamento mantido entre o campo da educação e as ciências sociais, principalmente a sociologia e a antropologia.

Gabriel (2005, p. 18) esclarece que, em referência ao termo cultura, podemos acompanhar “a passagem de uma concepção universal, individual, elitista, prescritiva e normativa”, defendida pela pedagogia clássica, para uma concepção “descritiva, pluralista, baseada na perspectiva antropológica e sociológica”. Neste contexto, a escola passa a ser

vista, não apenas como “local de instrução”, mas também, como “arena cultural”, onde convivem e se confrontam diferentes forças sociais, econômicas, políticas e culturais em constante disputa pelo poder. A escola passa a ser concebida, então, como espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas. Assim, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como independentes, mas sim de forma profundamente articulada. As atuais reflexões sobre a relação escola e cultura incorporam as discussões acerca das possibilidades e modalidades de diálogo, diante das tensões e conflitos vividos entre os diversos grupos sociais, étnicos e culturais que coexistem em um espaço social cada vez mais globalizado. “Não basta mais lutar apenas contra as desigualdades sociais, mas é preciso também buscar estratégias onde as diferenças culturais possam coexistir [e dialogar] de forma democrática” (GABRIEL, 2005, p. 19).

Candau (2005b, p. 61) também aborda a evolução do conceito de cultura ao extrapolar uma dimensão reducionista que “privilegia as dimensões artística e intelectual”, para uma perspectiva em que a cultura é vista como “estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social e se expressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar, etc”, reconhecendo a significativa contribuição dos antropólogos neste sentido. Esta nova abordagem vem motivando, segundo a referida autora, uma ampla e instigante reflexão sobre a cultura escolar¹⁵ e os desafios impostos pela sua desconstrução/reconstrução, para que a escola continue a desempenhar um papel significativo a nível de formação pessoal e social.

Retornando a Gabriel (2005), percebemos que a (re)significação da dimensão cultural na prática educativa abriu caminhos para se pensar as diversas possibilidades de articulação que a escola pode estabelecer com o contexto cultural no qual está inserida.

A perspectiva cultural, introduzida no debate educativo pelo viés das questões curriculares, pouco a pouco, sob a égide da teoria educacional crítica, extrapola o domínio do currículo, influenciando e alimentando as reflexões em outros campos específicos da educação, como, por exemplo, o da didática (GABRIEL, 2005, p. 25).

Nesta perspectiva, outro aspecto importante a ser ressaltado é o da própria redefinição do conceito de currículo, que incorpora a noção de currículo real, vivido,

¹⁵ Candau (2005b, p. 62-69) explica a adoção do conceito de cultura escolar com base nos estudos de Gimeno Sacristán, Pérez Gómes e Forquin, entendendo que: “A escola é também um ‘mundo social’, que tem suas características e vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta ‘cultura da escola’ (no sentido em que se pode também falar da ‘cultura da oficina’ ou da ‘cultura da prisão’) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por ‘cultura escolar’, que se pode definir como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito de imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993 apud CANDAU, 2005b, p. 67).

efetivado na prática pedagógica em função das condições subjetivas e objetivas presentes em um determinado contexto. Ao afirmar que “a cultura escolar é mais que conteúdos”, Sacristán (2004, p. 85) distingue duas concepções de currículo, referindo-se, inicialmente, a uma visão formal e restrita, a “mera especificação, em um documento, tão exaustiva quanto se queira, de todos os objetivos, áreas, conteúdos ou grandes temas e tópicos concretos que devem ser tratados na sala de aula”.

Sacristán não nega a importância desta abordagem, mas acredita que seu poder seja muito limitado como determinante da prática pedagógica concreta. Considera que o currículo real é mais amplo que qualquer “documento” no qual constem os objetivos e planos que temos. “Na situação escolar se aprendem mais coisas, dependendo da experiência de interação entre alunos e professores, ou entre os próprios alunos, dependendo dos materiais com os quais o aluno se relaciona, dependendo das atividades concretas que são desenvolvidas” (SACRISTÁN, 2004, p. 86). Para o autor, a análise do cotidiano escolar revela todo tipo de aprendizagens e de ausências que os/as alunos/as obtêm no contexto escolar, ultrapassando o currículo escrito e evidenciando que nem sempre o que se planeja coincide com o que é efetivamente operacionalizado. Daí que apreendemos o quanto é importante analisar a “cultura vivida” realmente nas salas de aula.

Não basta [...] introduzir nos conteúdos dos documentos curriculares ou mesmo nos livros didáticos uma perspectiva multicultural. A idéia de currículo real nos levaria a analisar a linguagem dos professores, os exemplos que utilizam, suas atitudes para com as minorias ou culturas, as relações sociais entre alunos, as formas de agrupá-los, as práticas de jogo e brinquedo fora da sala de aula, os estereótipos que são transmitidos através dos livros, aquilo que é exigido na avaliação (SACRISTÁN, 2004, p. 87).

É interessante observar que a concepção de currículo acima referida destaca não apenas as aprendizagens ocorridas na escola, mas também, aquilo que não se aprende (as ausências), muitas vezes por ser ignorado ou não-valorizado pela cultura escolar.

No entanto, numerosos estudos e pesquisas têm evidenciado como prevalece na educação uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos, dos procedimentos de ensino e dos sujeitos presentes no processo educacional, assumindo uma visão monocultural da educação e, particularmente, da cultura escolar. Conforme Moreira e Candau (2003, p. 161):

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização.

No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Ressaltamos, assim, a necessidade de alterar significados incorporados pela história curricular e garantir espaço para a diversidade na escola e na sala de aula. Os/as educadores/as precisam estar conscientes de que se trata de “um processo difícil, em muitos momentos desestabilizador, que suscita as mais variadas reações, que mexe com o imaginário coletivo, exige persistência, porque a própria cultura que nós temos nos convida a desistir no primeiro impasse” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 166).

Empenhada na tarefa de dar visibilidade à diversidade presente no contexto escolar, Alves (2003) considera que introduzir a dimensão cotidiana, nos estudos de currículo, se faz necessário para a compreensão da escola e das relações que esta instituição mantém com a realidade social mais ampla. Atualmente, incorpora-se aos estudos do cotidiano a perspectiva que vai além da descrição da escola em seus aspectos negativos, tão perseguida pela tendência hegemônica. “O importante é perceber que devemos estudar as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgamentos a priori de valor e, principalmente, buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto [...]” (ALVES, 2003, p. 65).

Segundo a referida autora, buscando superar o entendimento moderno, vem sendo desenvolvida uma série de reflexões que permitem, ao ensaiar respostas diferentes das hegemônicas, avançar na compreensão do que são e do que podem representar os chamados estudos culturais no/do cotidiano para a ampliação do nosso entendimento, a respeito de alguns processos sociais, que foram negligenciados pelo fazer científico, na modernidade. Os trabalhos que se preocupam com o cotidiano da escola e com os diferentes modos culturais aí presentes, compreendem que: “Ao mesmo tempo que reproduzimos o que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais determinantes do poder hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer [...]” (ALVES, 2003, p. 66).

Destacamos também a concepção de “currículo praticado”, adotada por Oliveira (2003), pois remete ao nosso entendimento de que as propostas curriculares oficiais não são suficientes para implementação de mudanças significativas no cotidiano escolar, sendo fundamental a ação dos/as professores/as como “sujeitos históricos”.

Acreditamos que, ao mesmo tempo em que se expressam dificuldades e dúvidas por parte de muitos/as docentes, significativas experiências podem ser desenvolvidas, tanto no âmbito das escolas como de outros espaços de educação não formal. Todavia, de conformidade com Moreira e Candau (2003, p. 156), “a despeito das conquistas e das

contribuições dessas experiências, ainda não podemos considerar que uma orientação multicultural numa perspectiva emancipatória¹⁶ costume nortear as práticas curriculares das escolas [...]”.

Moreira e Candau (2003, p. 157) insistem na necessidade de uma orientação multicultural, nas escolas e nos currículos, que reflita a dinâmica e complexa relação entre políticas da igualdade e políticas da diferença. Alertam, porém, que construir um currículo que incorpore esta perspectiva não é tarefa fácil e irá requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação e afirmam que, tais mudanças, nem sempre são compreendidas e vistas como desejáveis e viáveis pelo professorado.

Certamente, em muitos casos, a ausência de recursos e de apoio, a formação precária, bem como as desfavoráveis condições de trabalho constituem fortes obstáculos para que as preocupações com a cultura e com a pluralidade cultural, presentes hoje em muitas propostas curriculares oficiais (alternativas ou não), venham a se materializar no cotidiano escolar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 157).

Como vimos anteriormente, o redimensionamento do currículo permite pensá-lo a partir do cotidiano escolar, abrindo novas possibilidades de reflexão sobre a prática pedagógica dos/as professores/as, remetendo-nos ao terreno da didática. Assim, os campos da didática e do currículo se entrecruzam, apresentando-se como terrenos bastante fecundos para reflexão sobre a questão cultural na escola.

1.2.1. A(s) cultura(s) como um elemento fundamental da didática

O campo da didática no Brasil vem, desde o início dos anos 1980, vivenciando um movimento permanente de questionamentos, de consolidação de certos avanços e de aberturas para novas possibilidades. Segundo Gabriel (2005, p. 26), a década de 1980 culmina com a afirmação de uma didática em uma perspectiva crítica que buscou enfatizar o aspecto multidimensional da prática pedagógica, resgatando a sua especificidade no campo educativo e propondo repensar a didática numa perspectiva transformadora.

¹⁶ Ao fazer referência à expressão “perspectiva emancipatória”, Moreira e Candau (2003, p. 156), nos remetem a SOUSA SANTOS, Boaventura. **Reconhecer para libertar**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

Em relação às propostas para a construção/reconstrução permanente de uma nova didática, podemos destacar o envolvimento de autoras, como: Maria Rita Oliveira¹⁷, Marli André¹⁸ e Vera Maria Candau, apontadas por Barreiros (2006, p. 46), ao descrever o movimento da “Didática Fundamental à Didática Intercultural”.

Dentre as autoras apresentadas, nos apoiamos em Candau (2002, 2003a, 2005a), que propõe um “retorno” aos chamados temas clássicos, buscando retrabalhá-los e ressitua-los, considerando novos contextos e novas utopias. A autora parte do princípio de que “toda reflexão pedagógica exige um horizonte utópico” e assim sintetiza sua proposta de trabalho para este campo de estudo:

[...] reconhecer o cenário em que hoje estamos imersos. Articular a perspectiva crítica com as contribuições da visão pós-moderna. Romper fronteiras epistemológicas e articular saberes. Favorecer ecossistemas educativos. Reinventar a didática escolar. Afirmar a multidimensionalidade do processo educativo. Apostar na diversidade. Revisitar os temas ‘clássicos’ da didática (CANDAU, 2002, p. 159).

Neste âmbito, sobressai a exigência posta pelo contexto histórico atual de que a diversidade cultural seja reconhecida como elemento estruturador da prática pedagógica escolar. Lidar com a diversidade implica lidar com as diferenças, reconhecê-las, valorizá-las, compreender as relações de poder que fomentam a desigualdade.

Fundamentando-nos em Moreira (2001, p. 67), vimos a preocupação do autor com a inevitável presença da diferença em nossa sociedade e em nossas escolas, tendo este elaborado questionamentos que se coadunaram com a nossa pesquisa e nos impulsionaram em nossa tarefa: “Como se tem lidado, nas salas de aula, com a diferença cultural? Como se tem buscado compreender o processo de construção dessas diferenças? Que resposta vem sendo dada ao caráter multicultural de nossa sociedade? Que propostas vêm sendo elaboradas para enfrentar os desafios decorrentes dessa condição?”.

Apesar de estarmos conscientes da discussão atual sobre “diversidade” e “diferença”, vimos nos estudos teóricos, trilhados até aqui, que, inúmeras vezes, tais palavras são usadas indiscriminadamente, exigindo uma maior aproximação com todo o contexto em que estão sendo empregadas, para não acabarmos por reduzi-las a simples interpretação de “respeito” ou “tolerância” para com o “outro”, como tentamos esclarecer ao longo de todo o trabalho. Precisamos ficar atentos/as ao que Moreira (2001, p. 67) adverte, recorrendo a Sousa Santos (1997): “As pessoas têm direito a ser iguais sempre que a diferença as tornar inferiores;

¹⁷ **A reconstrução da didática:** elementos teórico-metodológicos. Campinas: Papirus, 1992.

¹⁸ **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.

contudo, têm também direito a ser diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades”. Daí acrescentamos: Diferentes sim, mas não desiguais!

Assim como McLaren (1997, p. 134), posicionamo-nos a favor da “diferença-em-relação”, que não se limita a perceber as diferenças como absolutas, mas inseridas em um contexto de construção social, em meio a relações sociais e disputas pelo poder. Mais do que almejar uma co-existência pacífica de diferentes comunidades, o modelo intercultural busca o cruzamento, a miscigenação cultural, “sem aniquilamentos, nem imposições”. “Muito mais do que a simples aceitação do ‘outro’, a verdadeira tolerância numa sociedade intercultural propõe o acolhimento do outro e transformação de ambos com esse encontro. [...] Precisamos mais de pontes do que abismos” (MARQUES, 2005, p. 2).

Retomando Barreiros (2006, p. 41-45), verificamos que, ao final dos anos 1990, Candau ressalta as relações entre escola e cultura, perseguindo uma didática multi/intercultural, fomentando discussões em torno de temas como cotidiano escolar, saber docente e escola e cultura(s) e reafirmando a prática pedagógica como objeto de estudo da didática, “que deve tê-la como ponto de partida e também como ponto de chegada”.

No tocante à relação da prática pedagógica com a diversidade cultural, Candau (2003b, p. 249) afirma que:

Globalização, multiculturalismo, questões de gênero e de raça, novas formas de comunicação, manifestações culturais dos adolescentes e jovens, expressões de diferentes classes sociais, movimentos culturais e religiosos, diversas formas de violência e exclusão social configuram novos e diferenciados cenários sociais, políticos e culturais. Estes fenômenos se interpenetram em processos contínuos de hibridização.

A autora atribui relevância ao processo de hibridização cultural¹⁹ evidenciando, assim, a sua atenção às diferentes identidades, bem como a flexibilidade presente em sua permanente construção na comunicação e interação com o “outro”, distanciando-se da concepção de identidade como categoria fixa, essencialista.

¹⁹ A hibridização pode ser compreendida inicialmente como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. Para um maior aprofundamento, ver Canclini (2003, p. XIX). Pela importância que atribui ao conceito de hibridização cultural, Candau (2003a) recorre a Canclini para aprofundar suas reflexões em torno da problemática latino-americana: “Estabelecer relações entre as estratégias globalizadoras e de hibridização e as experiências variadas de interculturalidade torna visível que, por mais que se forme um mercado mundial de finanças, de alguns bens e alguns circuitos midiáticos, por mais que avance o inglês como ‘língua universal’, subsistem as diferenças e a tradutibilidade entre as culturas é limitada. Não é impossível. Superando as narrativas fáceis da homogeneização absoluta e da resistência do local, a globalização nos confronta com a possibilidade de apreender fragmentos, nunca a totalidade, de outras culturas e reelaborar o que vínhamos imaginando como próprio em interações e acordos com outros, nunca com todos. [...] A diferença não se manifesta como compartimentalização de culturas separadas, e sim como interlocução com aqueles com quem estamos em conflito ou buscamos alianças” (CANCLINI, 1999 apud CANDAU, 2003, p. 148-149).

Moreira e Candau (2003, p. 166) enfatizam que não basta acrescentar temas, autores e/ou celebrações ao currículo escolar. Para que se possa avançar nesse processo, é imprescindível o papel dos/as professores/as, no sentido de manter relações dialógicas e trocas culturais na sala de aula, viabilizando alternativas pedagógicas que favoreçam a expressão da diversidade cultural e a manifestação de diferentes formas de linguagens. É necessária uma releitura da própria visão de educação, sendo indispensável desenvolver “um novo olhar, uma nova ótica, uma sensibilidade diferente”. Favorecer o processo de reinvenção da cultura escolar não é tarefa fácil, tendo em vista o caráter monocultural arraigado na educação.

Como afirmam os (as) educadores (as), exige persistência, vontade política, assim como aposta no horizonte de sentido: a construção de uma sociedade e uma educação verdadeiramente democráticas, construídas na articulação entre igualdade e diferença, na perspectiva do multiculturalismo emancipatório (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 166).

Nesse sentido, a formação docente, tanto a inicial como a continuada, passa a ser um locus prioritário para todos/as aqueles/as que desejam promover a inclusão destas questões na educação. Ao tratar sobre “Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores”, Candau (2003a, p. 249), alerta que as manifestações de perplexidade e insegurança se multiplicam cotidianamente no interior das escolas, evidenciando a dificuldade dos/as docentes para lidar com a diversidade cultural. Subjacente a toda esta argumentação, está o ponto de vista de que “a formação de um determinado tipo de professor/a é facilitada quando os/as professores/as que o/a formam norteiam suas práticas pelos mesmos princípios que desejam ver adotados pelo futuro/a professor/a” (MOREIRA, 2004, p. 9). Em síntese, Moreira aposta na concepção de currículo como política cultural e defende o investimento na formação de professores/as “como intelectuais transformadores/as e como pesquisadores/as-em-ação”. O autor indica a categoria “intelectual” como ponto de partida para que se repense e se reestruture o trabalho do/a professor/a, oferecendo o suporte teórico necessário para que “esse trabalho não seja entendido como meramente técnico, nem muito menos como limitado à execução de planejamentos, elaborados por terceiros” (MOREIRA, 2004, p. 12).

Corroborando com este entendimento, Giroux (1997, p. 161) também afirma que “uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores”. Argumenta que a categoria de intelectual ajuda a esclarecer a contribuição dos/as professores/as para produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados, através das pedagogias por eles/as referenciadas em sua prática pedagógica.

Num sentido mais amplo, os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. Com esta perspectiva em mente, gostaria de concluir que os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos (GIROUX, 1997, p. 162-163).

Essencial para concepção de professor/a como intelectual transformador/a é a necessidade de “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 163). Tornar o pedagógico mais político implica inserir no processo de escolarização a persistente luta em torno das relações de poder. Tornar o político mais pedagógico significa buscar uma pedagogia de natureza emancipadora, que trate os/as estudantes como “agentes críticos”, que torne o conhecimento problemático, utilizando-se do “diálogo crítico e afirmativo”, em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.

É neste contexto que educação e cultura assumem a centralidade das discussões em busca de um projeto social menos injusto, capaz de assegurar a participação de todos/as e a manifestação das diferentes vozes da sociedade. Compreendemos que as escolas precisam de professores/as com visão de futuro, que sejam “tanto teóricos/as como praticantes”, que não se limitem ao imediatismo, mas aliem a luta a um conjunto de possibilidades humanas. Em nossas práticas sociais atuais, prevalecem as relações regidas pelo sistema de produção capitalista em que se privilegia o lucro, em detrimento do valor humano e de suas potencialidades. Diante disto, reafirmamos a imperiosa necessidade de envolvimento individual e coletivo na construção de uma ação contra-hegemônica, opondo-se ao caráter centralizador e homogeneizador que o Estado desempenha.

CAPÍTULO II – POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICA PEDAGÓGICA: das proposições oficiais aos impasses da operacionalização na sala de aula

2.1 A POLÍTICA EDUCACIONAL NA DÉCADA DE 1990

O direito à educação escolar é um tema que tem conquistado um espaço cada vez mais amplo na atualidade. As políticas educacionais cada vez mais apontam para a necessidade de se ofertar educação para todos/as, constituindo-se em um período de grande efervescência para a educação na América Latina, motivada, especialmente, pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Em um contexto de evolução teórico-legal, em defesa de uma educação inclusiva em nosso país, acompanhamos a implementação de políticas públicas neste sentido, embora, contraditoriamente, percebamos o descompasso entre as propostas oficiais e a realidade educacional brasileira.

Segundo Vieira (2001, p. 15), “quando se buscam as bases do Direito Educacional, o ponto de partida deve estar na Constituição, naqueles princípios abrangentes, capazes de multiplicarem-se em muitos direitos, em muitas garantias e muitos deveres”, sendo necessário considerar o artigo 3º da Constituição Brasileira de 1988 que determina:

Art. 3º - Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

A Constituição de 1988 estabelece direitos civis, políticos e sociais, confirmando e ampliando o interesse pela educação em nosso país. Desde a Constituição monárquica de 1824, a primeira Constituição Brasileira, a educação desponta como fundamento da política social, o que só alcançará maior abrangência durante o século XX, representando um considerável ganho.

Conforme Vieira (2001, p. 19):

Constitucionalmente, a educação brasileira deve ser direito de todos e obrigação do Estado; deve acontecer em escolas; deve seguir determinados princípios; deve ratificar a autonomia universitária; deve conservar a liberdade de ensino; e

principalmente deve converter-se em direito público subjetivo, com a possibilidade de responsabilizar-se a autoridade competente.

Hoje, praticamente todos os países do mundo garantem, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Entretanto, necessário se faz ressaltar que nem sempre esta prioridade legal tem correspondido a um esforço concreto no sentido de se estabelecer políticas públicas para a efetivação deste direito. Não são poucos os documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas (ONU), que reconhecem e garantem o direito de seus cidadãos à educação.

Em 1990, realizou-se em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação Para Todos, convocada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNDU (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial. A Conferência evidenciou a necessidade de se tomar atitudes urgentes para a promoção de educação para todos/as, abrangendo os países mais populosos do mundo. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 57), este evento é considerado um marco decisivo, a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) vêm desencadeando ações para garantir os princípios acordados na Declaração de Jomtien, comprometendo-se a impulsionar políticas educativas que alterem a referida situação.

No Brasil, na década de 1990, foram implementadas diversas reformas educacionais, visando cumprir os postulados da Declaração Mundial de Educação para Todos, a partir do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). O Plano Decenal de Educação para Todos foi concebido pelo Ministério da Educação como “um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento” (BRASIL, 1997a, p. 15).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 após tramitar no Congresso Nacional durante oito anos²⁰, foi aprovada entre impasses e acordos, introduzindo em seu art. 2º “a

²⁰Desde 1987, iniciavam-se as discussões em torno do projeto para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No primeiro projeto, delineado por Demerval Saviani e apresentado à Câmara Federal pelo Deputado Federal Octávio Elísio, em 1988, dava-se visibilidade às reivindicações que haviam sido incorporadas ao recente texto constitucional. Saviani (1997, p. 35) evidencia que as sugestões aprovadas, em 1986, na IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), sintetizadas na Carta de Goiânia, foram incorporadas quase na íntegra ao capítulo da Educação da nova Carta Magna. No entanto, o projeto de LDB aprovado em 1996, não corresponderia às aspirações alimentadas por muitos/as educadores/as. O projeto inicial foi alvo de inúmeras alterações até o

educação como dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, em consonância com o art. 205 da Constituição Federal de 1988. O art. 3º reassume o compromisso de educação para todos, com base nos seguintes princípios:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV. respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V. coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII. valorização do profissional da educação escolar;
- VIII. gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX. garantia de padrão de qualidade;
- X. valorização da experiência extra-escolar;
- XI. vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Destes, destacamos os incisos IV, V, X e XI, que foram acrescentados à redação do art. 206 da atual Constituição, adequando-se às recomendações da Declaração de Jomtien.

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 62):

À medida que a lei da educação nacional era debatida, o governo impingia, por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias, o seu projeto educacional, articulado aos desígnios firmados em Jomtien e aos grandes interesses internacionais, como atestam os documentos da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe).

As autoras indicam a “cidadania, competitividade e equidade” como lemas da CEPAL, que, em seu documento econômico de 1990, alertava para a necessária implementação de mudanças educacionais, no sentido de adaptação ao processo de reestruturação produtiva em curso. Neste sentido, o documento focalizava, ao máximo, os resultados da aprendizagem, entendendo que “o desempenho no mercado de trabalho e os esperados para o desempenho da cidadania tendem a convergir e coincidir”. Dois anos depois, em 1992, a CEPAL publica um outro documento apresentando as diretrizes para ação no âmbito das políticas e instituições que pudessem favorecer as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe. De acordo com as mesmas autoras, este documento enfatizava a necessidade de “reformas administrativas que operassem uma transmutação do Estado administrador e provedor para um Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas”, recomendando que se conjugassem

esforços de descentralização e de integração, o que “pode ser traduzido em desconcentração de tarefas e concentração de decisões estratégicas”, por parte do Estado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 65).

Em nosso país, dentre as medidas governamentais adotadas na década de 1990, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) publicou, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, integrando um conjunto de regulamentações previstas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). No mesmo ano, foram também elaborados os PCN para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Infantil - como Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Em 1998, foram elaborados os PCN de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e, em 1999, os PCN para o Ensino Médio. Os PCN foram acompanhados da implantação de sistemas nacionais de avaliação da educação em seus diferentes níveis (SAEB, ENEM, PROVÃO)²¹, além da implementação de programas de formação continuada como o “Parâmetros em Ação”, de forma a garantir a sua repercussão em sala de aula²². Integrando as reformas educacionais propostas, tivemos, ainda, a definição de novas formas de financiamento para a educação, a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), hoje transformado em Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) com o objetivo de corrigir distorções quanto à alocação de recursos dentro da Educação Básica, que se estende da Educação Infantil ao Ensino Médio²³.

Além das reformas já referidas, tivemos, ainda, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE, aprovado pela Lei nº 10.172 de 2001, assegura que, nos cinco primeiros anos de vigência deste plano, “o ensino fundamental deverá atingir a sua universalização, sob a responsabilidade do Poder Público, considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar. O direito ao Ensino Fundamental não se refere apenas à matrícula, mas ao ensino de qualidade, até a conclusão” (BRASIL,

²¹ O SAEB corresponde ao Sistema de Avaliação da Educação Básica, previsto na própria LDB (Lei 9.394/96). De acordo com a Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, o SAEB corresponde à Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB), mantendo as mesmas características do exame anterior. O ENEM refere-se ao Exame Nacional de Avaliação do Ensino Médio, instituído em 28 de maio de 1998, através da Portaria Ministerial nº 438 e o PROVÃO, Exame Nacional de Cursos (estabelecido pela Lei nº 9.131/95), atualmente substituído pelo ENAD, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, tendo como objetivo aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação. Legislação disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>

²² Para maiores esclarecimentos em torno do Programa “Parâmetros em Ação”, ver Passos (2003).

²³ O FUNDEF foi implantado em 1º de janeiro de 1998, através da Lei nº 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, respaldada pela Emenda Constitucional nº 14/96 que modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da CF. O FUNDEB foi instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Medida Provisória 339, de 29 de dezembro do mesmo ano. Sua implantação foi iniciada em 1º de janeiro de 2007. Legislação disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>

2001, p. 22-23). Enfatiza também a valorização dos/as profissionais da educação, garantindo “condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério” (BRASIL, 2001, p. 8). Esse plano mantém coerência com os PCN, determinando que em três anos todas as escolas devem ter formulado seus projetos pedagógicos “com observância das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (p. 25).

Também responsável pela efervescência da educação ao longo da década de 1990, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, reuniu especialistas de todo o mundo, convocados/as pela UNESCO, sob a coordenação do francês Jacques Delors. Esta comissão alerta para o cenário de incertezas que caracteriza o final do século, enfatizando o papel que a educação deveria assumir, no sentido de atender às necessidades emergentes neste período. O Relatório Delors, produzido entre 1993 e 1996, constitui, assim, um documento fundamental para se compreender a revisão política educacional de vários países na atualidade.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 65-66), o documento indica as principais tensões a serem resolvidas no próximo século:

Tornar-se cidadão do mundo, mantendo ligação com a comunidade; mundializar a cultura preservando as culturas locais e as potencialidades individuais; adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico – especialmente as tecnologias de informação –, mantendo o respeito por sua autonomia; recusar as soluções rápidas em favor das negociações e consensos; conciliar a competição com a cooperação e a solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura ao universal.

Neste sentido, o relatório aponta para um “novo paradigma” de educação, partindo de quatro premissas básicas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. Muitos/as educadores/as acolheram com entusiasmo as teses deste importante documento, destacando-se Edgar Morin, que publicou em 2003, *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, apresentando eixos temáticos que apontam reflexões para “todos os que pensam e fazem educação”. O autor analisa os caminhos da educação através do paradigma da complexidade, ressaltando que “a concepção complexa do gênero humano comporta a tríade indivíduo/sociedade/espécie”, em um processo contínuo de interações. “As interações entre indivíduos produzem a sociedade e esta retroage sobre os indivíduos. A cultura, no sentido genérico, emerge destas interações, reúne-as e confere-lhes valor” (MORIN, 2003, p. 105). Neste sentido, a democracia deve contemplar a diversidade de interesses, a diversidade de idéias e, em sentido mais amplo, a diversidade cultural. Segundo o autor, “o respeito à

diversidade significa que a democracia não pode ser identificada com a ditadura da maioria sobre as minorias [...]” (p. 108). Enfoca ainda que a democracia nutre-se dos conflitos de idéias e opiniões, o que lhe confere sua vitalidade e produtividade, chamando atenção para o fato de que:

A democracia ainda não está generalizada em todo o planeta, que tanto comporta ditaduras e resíduos de totalitarismo do século XX, quanto germes de novos totalitarismos. Continuará ameaçada no século XXI. Além disso, as democracias existentes não estão concluídas, mas incompletas ou inacabadas (MORIN, 2003, p. 109).

Mas as idéias de Morin são também questionadas e até refutadas, integrando as discussões do campo de currículo no Brasil. Ao analisarem “o pensamento curricular no Brasil”, Lopes e Macedo (2002, p. 47) defendem que a teoria curricular, nos últimos anos, tem sido enriquecida por novas abordagens que representam a diversidade deste campo de estudo. As autoras apontam o hibridismo como característica marcante do campo de currículo no Brasil, nos anos 1990, definindo-o como “um campo contestado em que se misturam influências, interdependências, rejeições”.

Nos estudos de currículo, há perspectivas que denunciam a expansão do neoliberalismo, que, na década de 1970, se espalha com força pelo mundo e, no Brasil, a partir dos anos 1990, mais especificamente.

Segundo Fonseca (2001, p. 17):

A necessidade de mudanças no cenário educacional tem sido justificada sob o argumento da adequação dos sistemas educacionais às transformações de ordem econômica, política, social e cultural que afetam a sociedade contemporânea e que se expressam, particularmente, nos processos de reestruturação do sistema produtivo e de internacionalização da economia.

Numa era de globalização e de internacionalização, portanto, as políticas públicas direcionadas à educação nacional não podem ser compreendidas fora de sua dinâmica internacional.

Em nossa linha de análise da política educacional, entendemos que a população brasileira tem garantido conquistas na “letra da lei”, embora estas não tenham se efetivado plenamente. “Muitos grupos antes totalmente excluídos sentaram-se nos bancos escolares, embora os mecanismos estruturais de seletividade e exclusão inviabilizem a sua permanência na escola com qualidade de aproveitamento, como mostra a persistência de elevados índices de repetência e evasão” (PENNA et al, 2001, p. 163).

Na medida em que a lógica neoliberal vai sendo desenvolvida, o processo de exclusão social, historicamente construído, pode ser reforçado, dificultando e/ou impedindo o desenvolvimento da democracia²⁴. Grupos humanos têm sido impulsionados à competitividade, ao individualismo e ao consumo exacerbado de bens materiais e culturais, onde a grande maioria da população enfrenta condições desiguais e injustas para competir com os que detêm valores e saberes considerados “ideais”, numa sociedade eminentemente capitalista.

Como enfatiza Silva (2001, p. 13), “evidentemente a estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se limita ao campo educacional, embora ele ocupe aí um lugar privilegiado, como um dos muitos elementos passíveis de serem utilizados como técnica de governo, regulação e controle social”. Necessitamos, pois, buscar uma compreensão crítica da realidade para que, a partir de uma tomada de consciência, possamos empreender esforços individuais e coletivos na construção de uma ação contra-hegemônica, demonstrando capacidade de organização e resistência às políticas oficiais centralizadoras, reagindo ao estado de paralisação a que muitas vezes nos acomodamos.

É preciso compreender como as políticas públicas brasileiras têm sido geradas e quais os seus efeitos, considerando as políticas homogeneizadoras que o Banco Mundial vem impondo para a educação em todo o mundo²⁵. Ao analisar as atuais propostas do Banco Mundial para a educação, Coraggio (2003, p. 90) adverte:

[...] todos têm acesso à escola primária, mas têm [sic] escolas primárias de qualidade muito diferente, diferença essa que se oculta sob a aparência de um mesmo certificado nacional de aprovação. Nesse caso, a aparência do ‘para todos’ esvai-se, e torna-se a dualização do modelo, em que um direito pretendidamente universal é exercido de um modo por um cidadão de primeira (se obtido via renda) e de outro por um cidadão de segunda (se alcançado via ação pública).

Assim, o desejo de oferta de uma educação de qualidade para todos/as torna-se imprescindível para a definição de políticas públicas e implica, necessariamente, no

²⁴ Chauí (1995, p. 430-436) discorre sobre a sociedade democrática e as dificuldades para a democracia no Brasil, advertindo que: “Os obstáculos à democracia não inviabilizam a sociedade democrática. Pelo contrário. Somente nela somos capazes de perceber tais obstáculos e lutar contra eles”.

²⁵ Conforme Torres (2003, p. 126): O Banco Mundial investe nos sistemas educacionais dos países considerados de terceiro mundo, não apenas no que se refere ao financiamento, mas também, e fundamentalmente, no que se refere ao encaminhamento e implementação de suas políticas educacionais. “O Banco Mundial transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial”. Esse organismo financeiro atua de forma centralizadora, gerenciando verdadeiros “pacotes” para a educação, incluindo a imposição de políticas curriculares e sistemas de avaliação, controlando a distribuição de verbas e a formação de professores/as.

“enfrentamento dos problemas estruturais que afetam a escola pública no país”, o que foi abordado por Penna e outros (2001, p. 164).

Ademais, sabemos que a legislação não será suficiente, por si só, para implementação de mudanças na prática pedagógica e no cotidiano escolar, sendo necessário motivar reflexões e questionamentos sobre a atuação dos/as protagonistas da ação educativa, envolvendo suas concepções de educação, interesse profissional, valores pessoais, formação acadêmica, condições de trabalho, etc.

Entendemos que as reformas educacionais implementadas na década de 1990, bem como os documentos que delas resultaram tornaram-se importantes instrumentos de luta pela democratização da educação em nosso país. Neste sentido, Cury (2002, p. 259) afirma que:

A declaração e a garantia de um direito [direito à educação] tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado.

Cabe à sociedade civil, como detentora de poder e de controle democrático do próprio Estado, acionar os instrumentos jurídicos e processuais, exigindo o respeito a um direito claramente protegido por lei, para que nenhum/a cidadão/ã fique sem o benefício da educação escolar. Neste sentido, nem sempre as previsões constitucionais se concretizam, quando, na verdade, os direitos garantidos correspondem a obrigações do Estado, conforme Constituição Brasileira de 1988.

Neste cenário, algumas inquietações se tornam pertinentes, principalmente por conta da acentuada preocupação com as minorias e com o respeito à diversidade cultural, incorporada ao discurso oficial, à produção científica, à discussão dos/as educadores/as, aos movimentos sociais e às ONGs de um modo geral. Assim como Silva (2001, p. 28), compreendemos que “o papel dos/as educadores/as num tempo e numa configuração como essa torna-se ainda mais crucial”. Também Santomé (2003, p. 209) afirma que as instituições escolares continuam sendo, de forma cada vez mais premente, um dos espaços essenciais para a formação cultural da população. O autor argumenta em favor das possibilidades da educação formal (institucionalizada), enfatizando que

[...] muitas vezes, o trabalho que é feito nelas não é adequado, que nas salas de aula também ocorrem manipulações e distorções da informação transmitida aos estudantes; mas também sabemos que nelas é possível transformar as pessoas em cidadãos críticos, aprendendo a desenvolver as suas capacidades de reflexão e de avaliação [...]. A educação institucionalizada, embora possa funcionar em um

sentido reprodutor, também pode e deve ser um espaço de formação de pessoas comprometidas com a luta contra as injustiças (SANTOMÉ, 2003, p. 209).

Santomé considera que as instituições escolares precisam oferecer subsídios para que os/as alunos/as possam discutir as causas das desigualdades sociais e aponta a necessidade do currículo escolar incorporar a realidade mais próxima dos/as educandos/as, com o seu universo cultural e lingüístico. Adverte, obviamente, que essa necessidade de considerar a realidade mais próxima não deve impedir que os/as estudantes entrem em contato com diferentes culturas, com realidades mais longínquas. “Pelo contrário, as instituições escolares são um espaço privilegiado para facilitar a descoberta e o interesse por realidades muito diferentes, bem como para desenvolver *solidariedade e compromisso* com elas” (SANTOMÉ, 2003, p. 210, grifos nossos).

Em seqüência, analisaremos os Parâmetros Curriculares Nacionais, como política curricular oficial, integrante das reformas implantadas na educação brasileira, na década de 1990. Trataremos da organização do ensino nos PCN de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e, posteriormente, da organização do ensino na rede municipal de Campina Grande-PB.

2.2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS COMO POLÍTICA CURRICULAR OFICIAL

Os PCN, elaborados e distribuídos pelo MEC em 1997, constituem um referencial para as séries iniciais do Ensino Fundamental a nível nacional, apresentando-se como uma “proposta aberta e flexível”. Podem ser considerados como um instrumento de apoio às discussões pedagógicas na escola, embora exijam uma reflexão crítica dos/as profissionais da educação, considerando todo o contexto em que foram produzidos.

Várias opiniões têm sido manifestadas em relação aos processos de elaboração e implementação dos PCN, desde a divulgação da versão preliminar de 1995 (ANPEd, 1996; CUNHA, 1996; CURY, 1996; ARROYO, 1997; MONLEVADE, 1997; entre outros), resultando em uma série de pareceres emitidos por especialistas, contratados, ou não, pelo próprio MEC. Embora o MEC afirme, logo na introdução dos PCN (1997a, p. 17), ter havido a participação de especialistas, técnicos e professores, no processo de elaboração dos PCN, a Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPEd, 1996, 85-92) revela a impossibilidade de dar um parecer mais detalhado em torno dos PCN, em virtude do tempo

limitado concedido por este órgão ministerial. Cunha (1996, p. 60-72), também enfatizou a pressa do MEC em elaborar, publicar e distribuir os PCN, atropelando a pesquisa encomendada pelo referido órgão à Fundação Carlos Chagas sobre as propostas curriculares oficiais.

Os PCN apresentam-se como “um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País” (BRASIL, 1997a, p. 13), propondo-se a garantir o respeito às diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas, constituintes da sociedade brasileira.

Os PCN para as séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), foram organizados em 10 volumes, contemplando as diferentes áreas de conhecimento e documentos que tratam dos temas transversais, assim distribuídos:

Volume 1 – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais;

Volume 2 – Língua Portuguesa;

Volume 3 – Matemática;

Volume 4 – Ciências Naturais;

Volume 5 – História e Geografia;

Volume 6 – Arte;

Volume 7 – Educação Física;

Volume 8 – Apresentação dos Temas Transversais e Ética;

Volume 9 – Meio Ambiente e Saúde

Volume 10 – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

O documento introdutório (BRASIL, 1997a) faz uma apresentação geral da proposta, esclarecendo o que são Parâmetros Curriculares Nacionais, fazendo um breve histórico, justificando o processo de elaboração dos mesmos, seus princípios e fundamentos. Apresenta, ainda, a proposta de organização da escolaridade em ciclos, a organização do conhecimento escolar em áreas e temas transversais, os objetivos para o Ensino Fundamental, seus conteúdos e procedimentos de avaliação, bem como as orientações didáticas necessárias para implementação da proposta.

Os PCN apresentam-se com uma natureza aberta e flexível e “não configuram [...] um modelo curricular homogêneo e impositivo” (BRASIL, 1997a, p. 13). No entanto, ao estabelecer prescrições e procedimentos sobre o que e como ensinar, os PCN podem implicar no controle da prática pedagógica, de forma a garantir o alcance dos seus objetivos, em consonância com os interesses dos organismos nacionais e internacionais, gerenciadores da atual política educacional.

Segundo Fonseca (2001, p. 19-20), apesar da abertura e flexibilidade proclamada pela proposta, “evidenciam-se os vínculos dos PCN com a ótica economicista, produtivista e eficiente que tem orientado a política educacional brasileira, a qual, na esteira das demais políticas sociais implementadas pelo atual governo, reveste-se de contornos nitidamente neoliberais”.

Para compreender a natureza dos PCN, segundo o próprio documento de introdução (BRASIL, 1997a, p. 36-38), é necessário situá-los em relação a quatro níveis de concretização curricular, que perpassam a estrutura do sistema educacional brasileiro.

O primeiro nível corresponde ao processo de elaboração e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo como função: “Subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores” (BRASIL, 1997a, p. 36).

O segundo nível de concretização, portanto, diz respeito às propostas curriculares dos Estados e Municípios, podendo os PCN serem utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas Secretarias de Educação em cada local.

O terceiro nível de concretização refere-se à elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, em consonância com o seu projeto educativo, como previsto no artigo 12 da atual LDB. Nesse processo, é imprescindível a participação e envolvimento de todos/as os/as que compõem a equipe escolar, com o propósito de adequar o referido projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida.

O quarto nível é o momento da efetiva operacionalização da proposta em sala de aula, envolvendo os processos de ensino e aprendizagem. “A programação deve garantir uma distribuição planejada de aulas, distribuição dos conteúdos segundo um cronograma referencial, definição das orientações didáticas prioritárias, seleção do material a ser utilizado, planejamento de projetos e sua execução” (BRASIL, 1997a, p. 38).

Apesar de a publicação dos PCN (1997) estar completando 10 anos, muitos/as professores/as ainda desconhecem o conteúdo de tais documentos, afirmando que não receberam ou não tiveram acesso aos mesmos e nunca fizeram uma leitura de suas propostas, como pudemos constatar em nossa pesquisa de campo. Os 10 anos dos PCN coincidem com o final da Década da Educação instituída pela atual LDB, art. 87, período em que se renovam inseguranças e incertezas em relação à centralidade que a educação assume nas atuais

discussões e propostas governamentais, registrando-se, neste período, a aprovação do Plano Nacional de Educação (2001).

As propostas curriculares oficiais, no entanto, não têm sido implementadas na prática, havendo, sem dúvida, enormes contradições entre a realidade escolar e a renovação almejada pelas instâncias regulamentadoras da educação a nível nacional e internacional.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) menciona em seu artigo 9º, inciso IV e nos artigos 22 e 26 a exigência de o currículo escolar estruturar-se com uma “base nacional comum” para assegurar ao educando a formação comum indispensável ao exercício da cidadania, a ser complementada por uma parte diversificada, considerando as necessidades regionais e locais. A LDB, no entanto, não faz referência à existência de “parâmetros curriculares nacionais”, optando diretamente pelo termo “diretrizes”, em seus artigos 27 e 36.

Conforme Bonamino e Martinez (2002, p. 374):

No enquadramento legal fornecido pela CF, a nova LDB e a Lei nº 9.131/9526, os currículos e conteúdos mínimos propostos pelo MEC teriam seu norte estabelecido pela mediação de diretrizes curriculares que deveriam ter como foro de deliberação a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE.

Entretanto, a divulgação da primeira versão dos PCN pelo MEC, ocorreu antes mesmo de os conselheiros do Conselho Nacional de Educação (CNE) iniciarem seu novo mandato, em fevereiro de 1996, o que, segundo Bonamino e Martinez (2002, p. 376), teria marcado um dos primeiros descompassos entre os dois órgãos.

O documento introdutório (BRASIL, 1997a, p. 17) relata que o processo de elaboração dos PCN tomou como base o “estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros”, a análise de currículos oficiais realizada pela Fundação Carlos Chagas, bem como o “contato com informações relativas à experiência de outros países”. A partir desses estudos, foi elaborada uma proposta inicial, por uma equipe de especialistas do MEC, sendo apresentada uma versão preliminar em 1995, submetida à análise de vários/as pareceristas, incluindo especialistas oriundos/as do meio acadêmico e de entidades científicas, bem como técnicos/as de secretarias estaduais e municipais de educação. De posse dos pareceres recebidos, o MEC reelaborou a versão preliminar dos PCN, encaminhando ao CNE, em setembro de 1996, uma nova versão dos documentos, para que este órgão deliberasse sobre a proposta.

²⁶ A Lei 9.131/95 institui o Conselho Nacional de Educação e define suas atribuições. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm>

Esse percurso, que o documento introdutório descreve como de “discussão em âmbito nacional” (BRASIL, 1997a, p. 17), “não se caracterizou, todavia, como tão democrático e participativo quanto o proclamado”, conforme análise empreendida por Fonseca (2001, p. 15-30). O autor considera que diversas vozes foram ignoradas e que apenas um número reduzido de especialistas e consultores foram privilegiados, ficando de fora a opinião dos/das professores/as do Ensino Fundamental, protagonistas da prática pedagógica, responsáveis pela operacionalização (ou não) da proposta. Fonseca (2001, p. 21) enfatiza que “o esforço de importantes setores da comunidade educacional e científica que se posicionaram acerca da questão foi simplesmente ignorado, não se levando em conta suas manifestações”; como foi abordado pelos pareceres da ANPEd (1996) e Cunha (1996), representante da Fundação Carlos Chagas, referidos anteriormente. Em síntese, pela “pressão” detectada nos referidos pareceres e no acompanhamento do processo de elaboração/aprovação/divulgação dos PCN, percebemos a expectativa do MEC para que o mesmo referendasse tais documentos como diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental, atribuindo-lhe caráter obrigatório.

Analisando com mais acuidade os PCN, percebemos o grau de detalhamento presente nos documentos, constituindo-se uma complexa proposta curricular, contendo “diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, critérios de avaliação, conteúdos específicos de todas as áreas de ensino e conteúdos a serem trabalhados de modo transversal na escola”, como afirmam Bonamino e Martinez (2002, p. 374). As autoras esclarecem que o processo de elaboração e encaminhamento dos PCN ao CNE representa uma política curricular num movimento invertido, quando um instrumento normativo de caráter mais específico “deveria reorientar um instrumento de caráter mais geral como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)”. Assim, ao propor os PCN, o MEC acabou atropelando as atribuições do CNE, ou seja, a elaboração dos parâmetros deveria ser precedida e orientada por diretrizes oriundas do CNE, com competência legal para tal prerrogativa.

Neste contexto, pudemos verificar no Parecer CNE nº 03/97, aprovado em 12/03/97, que apesar de apontar elementos positivos nos PCN e reconhecer a competência privativa do MEC para sua elaboração, o CNE concluiu que estes representam “uma proposição pedagógica, sem caráter obrigatório [...] e, nesta perspectiva, devem ser apresentados às Secretarias Estaduais, Municipais e às Escolas” (PARECER CNE 03/97, p. 2)²⁷. Considerando, portanto, a “não-obrigatoriedade dos PCN”, o referido Parecer não dispensa a necessidade de formulação de diretrizes curriculares nacionais, que “deverão fundamentar a

²⁷ O Parecer CNE 03/97, aprovado em 12/03/07, examinou o texto dos PCN de 1ª a 4ª séries, versão agosto/96.

fixação de conteúdos mínimos e a base nacional comum dos currículos, em caráter obrigatório para todo o território nacional”, enfatizando os dispositivos constitucionais e legais pertinentes para que a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) exerça a sua função deliberativa de formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Assim, a Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998, da CEB do CNE, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que aí, sim, revestem-se de obrigatoriedade, indicando as orientações a serem observadas na organização curricular das unidades escolares integrantes dos diversos sistemas de ensino.

Em síntese, são as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

- I – As escolas deverão estabelecer como norteadoras de suas ações pedagógicas:
- a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
 - b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
 - c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (Art. 3º).

Conceder maior autonomia aos estabelecimentos escolares foi uma das metas da Conferência Mundial de Educação Para Todos, estendendo-se ao Plano Decenal (1993) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), seguindo um processo de descentralização dos sistemas de ensino. A LDB, em seu art. 12, inciso I, define como incumbência dos estabelecimentos de ensino, “elaborar e executar sua proposta pedagógica”, em consonância com “as normas comuns e as do seu sistema de ensino”. Em seqüência, o artigo 13 da mesma Lei estabelece que os docentes incumbir-se-ão de: “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”; “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”; “zelar pela aprendizagem dos alunos”; bem como “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento” [...].

Carneiro (1998, p. 63) alerta-nos que, “dentro do critério de afinamento de atribuições adotado pelo legislador, o professor aparece no degrau final de uma escala que passa pela União, pelos Estados e pelo Distrito Federal, pelos Municípios e pela escola”. No entanto, consideramos que o/a professor/a assume papel preponderante, tendo em vista sua ação direta junto ao/a aluno/a, atuando como agente de mediação e transformação. A ação do/a professor/a, portanto, assume papel fundamental no tocante ao reconhecimento da pluralidade cultural existente em sala de aula e na garantia dos direitos dos/as alunos/as, a

partir do planejamento e operacionalização de uma prática pedagógica cotidiana comprometida com a diversidade.

Dallari (2004, p. 19) enfoca o papel político dos/as professores/as no exercício de uma sociabilidade que respeite os direitos humanos, alertando para a necessidade destes/as estarem atentos/as às mudanças históricas e aos avanços legais conquistados neste sentido. O reconhecimento da pluralidade cultural integra as lutas pelos direitos humanos e pela construção de relações cidadãs e democráticas. Retomando os PCN, vimos que, em todo o seu texto, eles propõem uma educação comprometida com a cidadania, elegendo princípios básicos para orientar a educação escolar: dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e co-responsabilidade pela vida social (BRASIL, 1997b, p. 22-23). Resta-nos indagar que cidadania interessa realmente aos nossos governantes? Cidadania tão propagada e tão abstrata, tão distante das camadas mais desfavorecidas da nossa estrutura social.

Conforme Rios (2004, p. 125), “entende-se a cidadania como *possibilidade concreta de participação eficiente e criativa na construção da cultura e da história*” (grifos do original). Esta participação resulta de uma ação conjunta num determinado espaço-tempo, marcada por valores e crenças próprias de um dado período histórico. Assim, “os direitos do cidadão englobam direitos individuais, políticos e sociais, econômicos e culturais e, quando são efetivamente reconhecidos e garantidos, podemos falar em ‘cidadania democrática’, a qual pressupõe, também, a participação ativa dos cidadãos nos processos decisórios da esfera pública” (SOARES, 2004, p. 43).

Na prática, porém, temos convivido com direitos legais, garantidos e não efetivados, plenamente, imbuindo a sociedade civil da responsabilidade de lutar pela concretização de tais direitos. O que se pretende, portanto, é a construção de uma cidadania ativa, com garantia da participação de todos/as na vida pública, em oposição à cidadania passiva, que se molda e se acomoda à expectativa de uma sociedade cada vez mais excludente.

A seguir, retomamos o estudo dos PCN, acompanhando suas propostas para a organização da escolaridade em ciclos, áreas de conhecimento e temas transversais. Compreendemos que, embora a organização escolar seja estruturada em anos letivos, é importante adotar uma perspectiva pedagógica em que o cotidiano da escola e o currículo possam ser vivenciados de forma mais flexível. Ressaltamos, no entanto, que não basta flexibilizar o tempo, precisamos garantir condições efetivas de aprendizagem, em busca da superação do fracasso escolar.

2.2.1A organização do ensino nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Quanto à forma de organização do Ensino Fundamental, os PCN adotam a estrutura de ciclos, reconhecendo que tal proposta permite uma maior flexibilização, em relação ao tempo escolar, tornando possível a distribuição dos conteúdos de forma mais adequada e significativa para o processo ensino-aprendizagem, minimizando, assim, o problema da repetência e da evasão escolar, a partir do respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. A proposta de ciclo está prevista no art. 23 da LDB, que faculta a organização da educação básica em “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”; observadas as regras para classificação dos alunos, conforme discrimina o art. 24. Segundo a proposta apresentada (BRASIL, 1997a, p. 62), o Ensino Fundamental seria organizado em ciclos de dois anos, correspondendo cada um a duas séries do sistema seriado, ou seja, as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, corresponderiam ao 1º e 2º ciclos e as quatro últimas, ao 3º e 4º ciclos. No entanto, os próprios PCN reconhecem que

Essa estruturação não contempla os principais problemas de escolaridade no ensino fundamental: não une as quarta e quinta séries para eliminar a ruptura desastrosa que aí se dá e tem causado muita repetência e evasão, como também não define uma etapa maior para o início da escolaridade, que deveria [...] incorporar à escolaridade obrigatória as crianças desde os seis anos (BRASIL, 1997a, p. 62).

O critério de dois anos para a organização dos ciclos, não deve, pois, ser considerado como a única estratégia de intervenção no contexto atual da problemática educacional brasileira. Como veremos adiante, a estrutura de ciclos adotada pelo município de Campina Grande, já incorporou as crianças de seis anos de idade ao 1º ciclo do Ensino Fundamental, que tem uma duração de três anos de escolarização.

No tocante à escolarização das crianças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seus arts. 29 a 32, define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade”, seguida do Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos de escolarização obrigatória. Em seu art. 87, a LDB previa “matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no Ensino Fundamental”. No entanto, de conformidade com as atuais políticas educacionais definidas pelo MEC, a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87

da LDB, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Esta Lei foi regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 03, de agosto de 2005, definindo normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

De acordo com esta Resolução, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental adotarão a seguinte organização:

Etapa de ensino	Faixa etária prevista	<i>Duração</i>
Educação Infantil Creche Pré-escola	até 5 anos de idade até 3 anos de idade 4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental Anos iniciais Anos finais	até 14 anos de idade de 6 a 10 anos de idade de 11 a 14 anos de idade	9 anos 5 anos 4 anos

Fonte: Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005.

O Parecer CNE/CEB nº 18, de 15 de setembro de 2005, especificamente, no voto dos relatores, explicita a adequação do projeto pedagógico escolar, de modo a permitir a matrícula das crianças de seis anos de idade na instituição, “inclusive definindo se o primeiro ano ou os primeiros anos de estudo/série se destina(m) ou não à alfabetização dos alunos e estabelecendo a nova organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos termos das possibilidades dos arts. 23 e 24 da LDB” (BRASIL, Parecer nº 18/2005, p. 3).

Quanto à organização do conhecimento escolar, os PCN contemplaram em sua proposta as diferentes áreas de conhecimento, os conteúdos selecionados em cada uma delas e o tratamento transversal das questões sociais, demonstrando a amplitude e a complexidade que envolve o conhecimento escolar. Ficam estabelecidas para as séries iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos), as seguintes áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte e Educação Física.

Conforme descrição no documento introdutório:

O tratamento da área e de seus conteúdos integra uma série de conhecimentos de diferentes disciplinas, que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos. A concepção da área evidencia a natureza dos conteúdos tratados, definindo claramente o corpo de conhecimentos e o objeto da aprendizagem, favorecendo aos alunos a construção de representações sobre o que estudam. Essa caracterização da área é importante também para que os professores possam se situar dentro de um conjunto definido e conceitualizado de conhecimentos que pretendam que seus alunos aprendam [...] (BRASIL, 1997a, p. 62-63).

Por tratarem de questões sociais, os temas transversais são considerados diferentes das áreas convencionais do currículo escolar. Sua complexidade e abrangência não permitem que nenhuma das áreas possa abordá-los isoladamente. Ao contrário, os temas transversais contemplam problemáticas que atravessam os diferentes campos do conhecimento. Portanto, “não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas já definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória” (BRASIL, 1997, p. 64).

Gavídia (2002, p. 16) explica que o conceito de transversalidade passou por diferentes etapas de evolução, afirmando que: “Se antes transversal significava certos conteúdos a serem considerados nas diversas disciplinas escolares [...], agora representa o conjunto de valores, atitudes e comportamentos mais importantes que devem ser ensinados”.

Em geral, todos concordam com a necessidade de se abordar na escola temas como educação para a saúde, educação ambiental, educação para o trânsito, educação para a paz, etc. O conflito surge no momento de decidir a melhor estratégia metodológica a seguir, ou seja, a maneira de colocar esses temas em prática: “como uma disciplina a mais no currículo, com seu horário próprio, seus temas, suas notas, etc., ou inseridos em outras matérias para não aumentar a carga horária dos alunos” (GAVÍDIA, 2002, p. 16). A segunda perspectiva indica que tais temas estão presentes em todas as disciplinas, possibilitando emergir o conceito de transversal: “Contemplar a realidade apenas da perspectiva de uma área é sempre difícil, pois, embora suas proposições sejam amplas, ela possui uma determinada perspectiva e não pode abranger problemas vitais que se referem à vida real e cotidiana” (GAVÍDIA, 2002, p. 19).

Assim, os conteúdos dos temas transversais – sejam eles conceituais, procedimentais e, sobretudo, atitudinais – integram as diversas disciplinas, “atravessando” ou “cruzando” as diferentes áreas de conhecimento. A condição essencial para se abordar os temas transversais seria, então, “considerá-los a partir do projeto curricular e da reflexão, para que todas as matérias contribuam na formação e na educação dos alunos, considerando-se que as disciplinas não são compartimentos estanques, e sim partes interrelacionadas de um todo” em que um dos principais nexos, segundo Gavídia (2002, p. 21), são precisamente os temas transversais.

Conforme Penna (2001, p. 35): “Os temas transversais são questões que devem ‘atravessar’ o currículo, sendo tratadas em todas as áreas de conhecimento, estabelecendo relações entre os conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade)”.

De acordo com os PCN para o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental são propostos os seguintes temas transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, podendo ser escolhidos outros temas locais, que atendam às especificidades de cada região. Dentre estes, destacamos como objetivo do nosso trabalho, analisar o documento de Pluralidade Cultural, acreditando ser esta temática de fundamental importância para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira, em coerência com a defesa de uma educação multi/intercultural crítica, abordada no capítulo anterior. O referido documento será analisado, posteriormente, no capítulo intitulado “A Pluralidade Cultural como tema transversal”.

2.2.2 A organização do ensino na rede municipal de Campina Grande

De conformidade com a estrutura de ciclos adotada pelos PCN e a flexibilidade permitida pelo art. 23 da LDB, a proposta curricular do município de Campina Grande também segue esta organização. O sistema de ciclos na rede municipal de ensino de Campina Grande foi instituído pelo Decreto 2.715, de 05 de fevereiro de 1999, juntamente com a criação do Programa de Letramento.

Com a estrutura atual da escolaridade em ciclos, as turmas recebem as seguintes nomenclaturas:

- Educação Infantil (oferecida nas creches e turmas de pré-escolar);
- 1º ciclo inicial (que corresponde à antiga alfabetização);
- 1º ciclo intermediário (que corresponde à 1ª série);
- 1º ciclo final (correspondente à 2ª série);
- 2º ciclo inicial (correspondente à 3ª série);
- 2º ciclo final (correspondente à 4ª série);
- 3º ciclo inicial (correspondente à 5ª série);
- 3º ciclo final (correspondente à 6ª série);
- 4º ciclo inicial (correspondente à 7ª série) e
- 4º ciclo final (correspondente à 8ª série).

Apenas algumas escolas da rede são contempladas com os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, dentre as quais, encontram-se as duas escolas adotadas como campos de

pesquisa deste trabalho²⁸. Como abordamos anteriormente, a estrutura de ciclos adotada na rede municipal, inclui as crianças de seis anos de idade no 1º ciclo inicial do Ensino Fundamental, que possui uma duração de três anos de escolarização, estando de acordo com a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Esta lei dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade e é regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 03, de agosto de 2005. A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, atende a crianças até cinco anos, matriculadas em creches ou turmas de pré-escolar, inseridas nas escolas municipais.

Segundo Poel e Poel (2002, p. 24):

A idéia de ciclos está intimamente ligada ao ensino/aprendizagem, considerado como processo de ‘letramento como um continuum’. Este processo não permite ‘barreiras’ ou interrupções como têm na estrutura do seriado, mas exige um fluxo natural e contínuo, o que é possibilitado pelos Ciclos de Formação. Além disso, garante o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada educando e a formação de classes, de acordo com o nível de conhecimento ou idade. Permite aos alunos avançar ‘continuamente na concretização das metas do ciclo’ (PCN: Introdução, 59-61), que constituem as metas do processo de letramento.

Na prática, na realidade municipal de Campina Grande, vemos que o problema da repetência tem se localizado nas séries finais de cada ciclo, quando a retenção do/a aluno/a é permitida, ou seja, a progressão continuada ocorre dentro de cada ciclo, havendo a possibilidade de retenção nas séries finais (1º, 2º, 3º e 4º ciclos finais), caso o/a aluno/a não atinja as competências consideradas necessárias. Esta particularidade aponta para a nossa compreensão de que a estrutura dos ciclos não rompe com os problemas detectados no tradicional esquema de seriação, na medida em que continua reproduzindo as mesmas condições de ensino e práticas pedagógicas anteriores. Como afirma Perrenoud (2004, p. 42-43): “A implantação de uma estrutura não tem, por si mesma, nenhum efeito mágico. Ela apenas torna possíveis novas práticas. Encoraja e autoriza a construir dispositivos de ensino-aprendizagem mais diversificados e audaciosos [...]”. O autor acrescenta que os ciclos poderão atingir ou não seus objetivos, em função do que os/as responsáveis pela educação farão com eles. Assim, alerta para o fato de que “sua implantação não é o maior desafio”. O essencial incidirá sobre as competências e os investimentos necessários ao seu pleno funcionamento.

²⁸ Em consonância com o art. 11, inciso V, da Lei nº 9.394/96, que atribui aos Municípios a responsabilidade pelo Ensino Fundamental, a partir do ano de 2004, o município de Campina Grande tem inserido o 3º e 4º ciclos em algumas escolas da rede municipal. Atualmente, em um universo de 129 escolas municipais de Ensino Fundamental, 15 escolas atendem ao 3º e 4º ciclos.

A proposta curricular organizada em 2002 pela Secretaria de Educação do Município de Campina Grande, compreende a organização da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, em consonância com o “Programa de Letramento na Visão Sócio-Histórica”, implementado pelo Decreto nº 2.715 de 05 de fevereiro de 1999, já referido, que instituiu o sistema de ciclos na rede municipal.

As diretrizes curriculares para implantação do Programa de Letramento tiveram a coordenação de Maria Salete van der Poel e Cornelis Joannes van der Poel e foram sistematizadas no Documento “Política Curricular na Rede Municipal de Campina Grande” (2002). Esse programa, apresentou-se como orientação básica da educação para todo o sistema educacional do município, propondo a reestruturação da própria Secretaria de Ensino Municipal, a reorientação do corpo docente, a elaboração de um novo currículo e adequação de todo o material didático-pedagógico, na perspectiva de desenvolvimento de uma educação “crítica e transformadora”, numa visão “sócio-histórica” (POEL; POEL, 2002, p. 4). Sua implantação foi realizada, simultaneamente, em todas as escolas e diversas medidas foram adotadas pela Secretaria de Educação, no sentido de viabilizar a sua operacionalização.

[...] foi adotada a estrutura de organização em pólos, formados pelo agrupamento de escolas, de acordo, com a localização geográfica destas. Cada pólo, com sua sede e seu coordenador, fazia a mediação do trabalho junto à Secretaria de Educação, como agente multiplicador. Os coordenadores de pólos não seriam necessariamente supervisores escolares. Esta função poderia ser exercida por orientadores e psicólogos educacionais e as assistentes sociais, dado ao número insuficiente de supervisores na rede (LIMA, 2003, p. 71).

O consultor e a consultora do Programa de Letramento caracterizaram a proposta curricular do município como uma “construção coletiva” de toda a rede e não a consideraram como um objeto acabado, mas como um “processo permanente de re-elaboração e sistematização das atividades pedagógicas”. Afirmaram que a Política Curricular do Município era composta por “diretrizes e referências gerais”, as quais ganhariam corpo nos planejamentos realizados nos pólos, nas escolas e na sala de aula (LIMA, 2003, p. 72-73). Entretanto, segundo a análise empreendida por Lima (2003, p. 99), a perspectiva de construção coletiva não corresponde ao processo de elaboração da proposta, tendo em vista que os/as professores/as não participaram de sua discussão – muitos/as não eram liberados/as da sala de aula para comparecer aos encontros promovidos pela secretaria – e, além disso, porque estes encontros se limitavam a apresentar o “produto” aos/as professores/as, ou seja, “o que já havia sido decidido como proposta de currículo”. A autora acrescenta que nem mesmo a equipe pedagógica da Secretaria de Educação, responsável pelo Letramento, teve

autonomia na elaboração da proposta, “considerando-se o fato de que o Programa de Letramento foi gestado por seus consultores e, com ele, a proposta de currículo”. Em decorrência da forma como a proposta curricular foi moldada, compreendemos a afirmação de Lima (2003, p. 100) de que “PCN e Letramento se assemelham como propostas centralizadoras”.

A proposta curricular de Letramento em Campina Grande organizou os conhecimentos em “campos de estudo” que, à época do seu lançamento, contemplavam oito grandes temas: família, saúde, trabalho, recreação, terra/meio ambiente, educação, política e religião. Os campos de estudo “constituem as áreas que deverão ser estudadas, ciclicamente, aprofundando-se sua complexidade, a cada ciclo, de acordo com o avanço escolar dos alunos” (POEL; POEL, 2002, p. 24). Em 2005, os temas foram revistos e sintetizados pela Secretaria de Educação em apenas quatro: família, meio ambiente, cultura e cidadania, sendo distribuídos em um período mais longo de desenvolvimento, entendendo-se que os últimos compreendiam os primeiros. Os quatro temas apontados permanecem até o momento da presente pesquisa.

Por sua vez, a opção metodológica indicada na proposta curricular municipal para desenvolvimento dos campos de estudo é a Pedagogia de Projetos, considerando-se que os fazeres/saberes cotidianos dos integrantes da ação pedagógica devem atender a uma “finalidade, para um objetivo bem definido: procurar uma resposta adequada a um problema ou conjunto de problemas existenciais e vivenciais” (POEL; POEL, 2002, p. 24).

Conforme Lima (2003, p. 79), “cada campo de estudo constitui um projeto a ser desenvolvido em todos os ciclos, de acordo com o grau de complexidade correspondente a cada um destes”. Entendemos que esta opção metodológica seria, então, favorável ao trabalho com os temas transversais, em concordância com o que afirma Gavídia (2002, p. 19): “É [...] a partir dos projetos curriculares e educacionais, que poderemos falar verdadeiramente de transversalidade, porque evidenciam os elementos que são comuns e complementares em todas as matérias”.

Na prática, porém, a “pedagogia de projetos” enfrentou dificuldades e limitações em sua operacionalização. Segundo Lima (2003, p. 101), “a pedagogia de projetos referida pelo Letramento, não corresponde originalmente ao método de projeto idealizado por Kilpatrick, com base na filosofia de Dewey”²⁹. Uma das limitações identificadas na proposta da rede

²⁹ Em conseqüência ao *paidocentrismo* (aluno como centro) propagado pela Escola Nova, uma série de métodos de ensino foram desenvolvidos, adequando-se à concepção de educação como processo e não como produto, “um processo de reconstrução e reconstituição de experiência”, como preconizava o educador norte-americano

municipal de Campina Grande é que os temas que compõem os chamados campos de estudo não correspondem a interesses dos alunos, sendo temáticas definidas previamente pela equipe da secretaria, com a “pretensão de unificação do trabalho”, com caráter homogeneizador, “à semelhança dos PCN”.

[...] apesar de o texto da proposta curricular do Letramento apresentar indícios de afinidades com a concepção de ‘currículo como rede’, ao utilizar-se de termos tais como: campos de estudo; fios nós; rede; tecer conhecimento; fazeres/saberes cotidianos; múltiplos; entre outros, esta não se configurou como um elemento capaz de provocar a construção de currículos múltiplos e diversos (LIMA, 2003, p. 103).

O programa foi acompanhado pelo consultor e pela consultora desde a fase inicial de planejamento (1998) até a gestão do então secretário Pedro Lúcio Barboza (2002), quando a secretaria rompeu com o contrato dos mesmos, deixando a continuidade do programa a cargo da equipe de profissionais da própria secretaria. O encaminhamento da proposta curricular do município seguiu entre impasses e contradições, desde a fase de elaboração e implantação, não chegando a atingir seus objetivos, conforme a análise empreendida por Lima (2003).

Como professora da rede municipal, acreditamos e nos empenhamos em busca de uma compreensão mais ampla acerca do Letramento, participando ativamente das formações da Secretaria de Educação e visualizamos a possibilidade de problematização e aprofundamento das temáticas trabalhadas a cada nível de ensino. Inferimos que o tempo de vigor do Programa Letramento pode ser considerado pequeno para sua efetiva operacionalização, tendo em vista o necessário investimento na formação dos/as professores/as e todo o processo de adaptação curricular, bem como o suporte teórico a ser estudado para melhor entendimento da proposta por parte de todos/as (docentes e equipe técnica da secretaria).

No momento, a proposta de Letramento ainda corresponde à política curricular do município, tendo em vista que nenhuma outra foi “lançada” oficialmente pela equipe atual da Secretaria de Educação. No entanto, com a mudança da gestão municipal em 2004, o atual secretário de educação apresentou a proposta de trabalho da nova equipe (“Construindo novos cenários: uma escola viva e inclusiva”), tornando praticamente sem efeito o Programa de Letramento, tendo em vista que foram suspensas todas as orientações e acompanhamento das

John Dewey (1859-1952). Conforme Gadotti (1997, p. 143-145), Dewey “foi o primeiro a formular o novo ideal pedagógico, afirmando que o ensino deveria dar-se pela ação [...] e não pela instrução, como queria Herbart. Para ele, a educação continuamente reconstruía a experiência concreta, ativa, produtiva, de cada um”. Segundo o referido autor, um dos mais importantes discípulos de Dewey foi Kilpatrick, preocupado sobretudo “com a formação do homem para a democracia e para uma sociedade em constante mutação”. Kilpatrick classificava os projetos em quatro grupos: “de produção; de consumo (no qual se aprende a utilizar algo já produzido); de resolução de algum problema; ou de aperfeiçoamento de alguma técnica” (GADOTTI, 1997, p. 145).

ações pedagógicas, anteriormente desenvolvidas, permanecendo, no entanto, a estrutura de ciclos e a organização dos conhecimentos em campos de estudo. A atual proposta de trabalho criou o sistema de nucleação das escolas, reestruturando os antigos pólos de atuação e distribuindo uma equipe multiprofissional para cada núcleo, formada por gestores/as, supervisores/as, orientadores/as, assistentes sociais e psicólogos/as, sob a coordenação de um/a articulador/a da Secretaria de Educação. Pela nucleação realizada, a rede municipal de ensino foi dividida em 39 núcleos, envolvendo a zona urbana e a zona rural, sendo cada núcleo composto por três, quatro, cinco ou seis escolas, dependendo da localização geográfica.

Acompanhamos, então, a organização do ensino nos PCN e, posteriormente, na rede municipal de Campina Grande, de acordo com a “Política Curricular do Município”, para que pudéssemos indicar algumas correlações entre ambas, a partir da organização da escolaridade em ciclos.

CAPÍTULO III – A PLURALIDADE CULTURAL COMO TEMA TRANSVERSAL

A criação de um documento oficial que contemple a Pluralidade Cultural pode ser considerada bastante significativa, no sentido de que traz à tona discussões silenciadas em torno da diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira, embora se questione o contexto de contradições e limitações em que o mesmo está inserido.

A priori, dada a relevância que atribuímos à temática, preocupamo-nos com a atenção dispensada à Pluralidade Cultural, como tema transversal, com receio de que haja uma transferência de responsabilidade entre as diferentes áreas de conhecimento, a ponto de que a sua inserção curricular ocorra de forma tênue e/ou insignificante. Pela própria dificuldade de se lidar com o tema e a falta de formação neste sentido, pode ocorrer que “um espere pelo outro” e a escola como um todo não se envolva em uma proposta coletiva de forma mais significativa. Esta limitação pode ser percebida de forma mais acentuada a partir da 5ª série do Ensino Fundamental (3º ciclo), quando os/as professores/as são responsáveis por disciplinas específicas. Consideramos, assim, que a introdução dos temas transversais nos PCN não supera a disciplinaridade presente em sua própria organização curricular.

A estrutura do documento Pluralidade Cultural, contempla:

PLURALIDADE CULTURAL

Apresentação

1ª PARTE

Introdução

Contribuições para o estudo da Pluralidade Cultural no âmbito da escola

Ensino e aprendizagem na perspectiva da Pluralidade Cultural

Objetivos gerais da Pluralidade Cultural para o ensino fundamental

2ª PARTE

Os conteúdos da Pluralidade Cultural para o primeiro e segundo ciclos

Critérios de avaliação

Orientações didáticas

Como nos afirma Valente (2001, p. 1), “uma primeira leitura do texto causa muito boa impressão”, conduzindo-nos a acreditar que ali a pluralidade cultural brasileira será tratada de forma a propor medidas concretas para o tratamento da diversidade no cotidiano escolar, apresentando uma orientação prática a ser seguida a partir da definição de objetivos, seleção de conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas, conjunto este que, na realidade, não é tão simples de ser operacionalizado. Ao analisar o referido documento,

identificamos temáticas que demonstram a amplitude e a complexidade da proposta, bem como, os impasses que evidenciam a sua (in)viabilidade em nossa realidade.

3.1 DIVERSIDADE CULTURAL E IDENTIDADE NACIONAL

Logo na introdução, o documento de Pluralidade Cultural (BRASIL, 1997c, p. 19), afirma positivamente a diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional. No entanto, vale lembrar que diferentes perspectivas de análise permeiam os estudos sobre identidade nacional, pluralidade cultural e educação multicultural. “Em contraste com a perspectiva de assimilação ou a de mistura de raças e culturas – modelos estes em que a identidade era vista como algo fixo, de essência individual – existe um reconhecimento cada vez maior de que as pessoas possuem múltiplas identidades” (CANEN, 2000, p. 139).

Discutir sobre as identidades culturais torna-se, hoje, um imperativo face às concepções que as consideram como algo sujeito a mudanças e inovações. Em um mundo, aparentemente dominado por um repertório cultural global, novas comunidades e identidades estão sendo constantemente construídas e reconstruídas, o que nos leva a buscar uma maior compreensão do debate acerca da constituição das identidades.

De acordo com Escosteguy (2001), no geral, a discussão sobre as identidades tem oscilado basicamente entre duas posições: “essencialismo” e “construção social”, o que corresponde a teorias racionalistas ou universalistas, em oposição, às historicistas.

As primeiras não entendem as diferenças e julgam o ‘outro’ a partir de uma perspectiva totalizante e universalista; olham a história como uma série de etapas que todos têm que percorrer. As segundas destacam as diferenças e descontinuidades e olham o ‘outro’ a partir da perspectiva da sua especificidade cultural única; não entendem a base comum de humanidade entre culturas (LARRAIN, 1996 apud ESCOSTEGUY, 2001, p. 140).

A autora adverte, porém, que as duas posições correm o risco de incorporarem preconceitos. Ao enfatizarem a verdade absoluta e a continuidade histórica, as teorias universalistas podem descuidar da especificidade do “outro” e julgar as outras culturas sob princípios da sua própria; e, ao reiterar a especificidade, as historicistas podem desenvolver uma construção do outro como inferior (ESCOSTEGUY, 2001, p. 140). Isto demonstra, portanto, diversas possibilidades de interpretação e focos diferentes de defesa em relação ao

“outro”, resultando no pluralismo de idéias, constituindo o que Kellner (2001, p. 32-41) tratou como uma “guerra entre teorias”.

Segundo Hall (2002, p. 7), a chamada “crise de identidade” integra um processo mais amplo de mudança, deslocando as estruturas e os processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que estabilizavam os indivíduos no mundo social.

As transformações ocorridas nas sociedades modernas, ao final do século XX, estariam interferindo em nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados para o convívio social. Como enfatiza o crítico cultural Kobena Mercer (1990 apud HALL, 2002, p. 9), “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”.

Este panorama de dúvidas e incertezas acompanha as diferentes concepções de identidade, desde o paradigma do sujeito iluminista, que compreendia a pessoa humana como “um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e como ele se desenvolvia” (HALL, 2002, p. 10-11). O centro essencial do eu era, portanto, a identidade de uma pessoa, ou seja, a perspectiva essencialista tinha o “eu” como centro e o/a “outro/a” passava despercebido/a.

Face à crescente complexidade do mundo moderno e à tomada de consciência de que o sujeito não era autônomo e suficiente, mas formado na relação com “outras pessoas importantes para ele” (influência da cultura), Hall (2002, p. 11) aponta a concepção sociológica de que a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. Nesta concepção, a identidade, então, “costura”, molda o sujeito à estrutura, estabilizando tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam. Defende-se, entretanto, que esse processo está mudando. “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, 2002, p. 12). Neste contexto, surge o sujeito pós-moderno, incorporando a idéia de identidade como construção histórico-social. “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2002, p. 13).

Não há, portanto, uma identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente; o que se coaduna com Martín-Barbero, considerando que a posição deste autor, segundo

Escosteguy (2001, p. 159), “é especialmente crítica em relação àquelas teorias que procuram associar o sentido das identidades culturais a uma essência ou em termos de uma ‘pureza’ do ser latino-americano”. Assim, “a idéia de identidade cultural deve servir para discutir a progressiva transformação dos valores sociais e para explorar os diversos tecidos culturais que a compõem”. Ainda com base em Escosteguy (2001, p. 177), vimos que García Canclini nos provoca a entender que “as mudanças na maneira de consumir foram alterando as formas de exercer a cidadania e a construção da identidade”.

Percebemos, então, que a concepção de identidade construída é comum aos três autores estudados por Escosteguy (2001) – Stuart Hall, Martín-Barbero e García Canclini, revelando o caráter de mudança predominante na “modernidade tardia”, relacionado diretamente com o processo de globalização.

Neste contexto de mudanças, Hall (2002, p. 61-62) questiona “se as identidades nacionais são realmente tão unificadas e tão homogêneas como representam ser”, considerando que, ao invés de “pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade” (grifos do original). Nesta compreensão, as culturas nacionais são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, reforçadas pelo exercício de diferentes formas de poder cultural, o que deve ser considerado no momento de se discutir se as identidades nacionais estão sendo (ou não) deslocadas. O autor alerta, portanto, para o poder de aniquilamento das diferenças culturais ao se defender uma cultura nacional. Procura demonstrar que não há, atualmente, um posicionamento uniforme em relação à definição da identidade, quando algumas pessoas argumentam que o hibridismo e o sincretismo tornam-se fonte criativa para a produção de novas formas de cultura, enquanto outras enfatizam a sua indeterminação e o seu relativismo, mostrando, portanto, os seus custos e perigos.

O processo de globalização produz diferentes resultados em termos de identidade. A crescente homogeneização cultural promovida pelo mercado global pode ocasionar o distanciamento em relação à comunidade e à cultura local. No entanto, pode também gerar resistências a ponto de fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais, ou pode ainda levar ao surgimento de novas posições de identidade.

Este é mesmo um período histórico caracterizado pela queda das velhas certezas e pelo surgimento de novos posicionamentos, diante do dinamismo e multiplicidade das identidades no mundo contemporâneo.

Neste quadro, concebendo a diversidade como integrante do processo de constituição da identidade nacional, como vimos, os próprios PCN declaram que o que se pretende ao

tratar sobre Pluralidade Cultural,

não é a divisão ou o esquadramento da sociedade em grupos culturais fechados, mas o enriquecimento propiciado a cada um e a todos pela pluralidade de formas de vida, pelo convívio e pelas opções pessoais, assim como o compromisso ético de contribuir com as transformações necessárias à construção de uma sociedade mais justa (BRASIL, 1997c, p. 21).

Neste mesmo sentido, Canen (2002) nos alertou para o perigo da guetização cultural, que se prende a idéia de grupos “confinados”, isolados em sua especificidade, sem que seja reconhecido o potencial do diálogo e as possibilidades de transformação e enriquecimento mútuo. Se acreditamos numa proposta de educação multi/intercultural crítica, visando a construção de sociedades abertas ao plural e ao diverso, devemos pensar em alternativas curriculares que favoreçam, então, os “intercâmbios interculturais”. “Se admitimos que as identidades não são congeladas, as culturas também não o são, podendo se beneficiar de movimentos de trocas e hibridizações” (CANEN, 2002, p. 186).

Nesta perspectiva, a base do trabalho é o diálogo (OLIVEIRA; CANEN; FRANCO, 2000; SANTOMÉ, 2003), libertando-se do monólogo em que muitos/as aprisionam seus modos de ver o mundo, esquecendo-se da inevitável convivência coletiva.

Concordamos, portanto, com o que afirmam os PCN (1997c, p. 21) em relação à diversidade:

Tratar da diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a, e da superação das discriminações é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão – tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais plenamente democrática. É um imperativo do trabalho educativo voltado para a cidadania, uma vez que tanto a desvalorização cultural [...] quanto a discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos; portanto, para a própria nação (grifos nossos).

No entanto, percebemos que o discurso oficial presente neste documento não condiz com o contexto antidemocrático que envolveu o processo de elaboração dos PCN, bem como as ações de controle desenvolvidas para sua implementação, conforme discutimos anteriormente.

3.2 DIVERSIDADE CULTURAL E PRECONCEITO NA ESCOLA

Ao justificar a relevância do tema, o próprio documento, dedicado à Pluralidade Cultural, reconhece que, historicamente, registram-se dificuldades para se lidar com o preconceito e a discriminação, em suas mais variadas vertentes: “Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente” (BRASIL, 1997c, p. 22).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, reunida em Paris, em 1948, já preconizava, em seu art. 2º, os direitos do ser humano, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. Neste mesmo sentido, em nosso país, movimentos sociais foram sendo empreendidos e conquistas legais sendo garantidas, principalmente a partir de 1988, quando a Constituição Federal estabeleceu como crime a discriminação racial (Art. 5º, inciso XLII).

Assim, a luta contra as desigualdades e a busca por um convívio pacífico entre as culturas e grupos humanos foi se tornando cada vez mais importante. Neste contexto, defendendo o “respeito à diversidade das culturas, à tolerância, ao diálogo e à cooperação”, foi que em novembro de 2001, a UNESCO aprovou a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, que no seu artigo 4º afirma:

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance (UNESCO, 2001, p. 2).

Entretanto, sabemos que o aperfeiçoamento da legislação não é suficiente para a garantia dos direitos ali estabelecidos. “Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo”, é o que propõe os PCN (BRASIL, 1997c, p. 23). Em nosso entendimento, concordamos com tal afirmativa, considerando necessário explicitar a responsabilidade do Estado para com o combate ao preconceito e discriminações socioculturais, imputando-lhe o devido papel no desenvolvimento de políticas públicas favoráveis à construção de uma sociedade mais justa.

Segundo os PCN, a escola tem um papel crucial a desempenhar no combate ao preconceito e discriminação:

Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela (BRASIL, 1997c, p. 24).

Cotidianamente, porém, a escola acaba reproduzindo situações de desrespeito e discriminação, reforçando as contradições presentes no contexto social mais amplo. Conteúdos indevidos, textos incoerentes com a realidade, atitudes questionáveis, metodologias de ensino inadequadas, entre outros fatores, desencadeiam uma série de críticas aos livros didáticos e às práticas pedagógicas, sendo necessário instigar reflexões e questionamentos sobre a atuação dos/as protagonistas da ação educativa, envolvendo suas concepções de educação, interesse profissional, valores pessoais, formação acadêmica, condições de trabalho, etc.

Compreendemos que, “embora não caiba à educação, isoladamente, resolver o problema da discriminação em suas mais perversas manifestações, cabe-lhe atuar para promover processos, conhecimentos e atitudes que cooperem na transformação da situação atual” (BRASIL, 1997c, p. 24). Nesta perspectiva, reconhecemos como essencial o papel do/a educador/a como sujeito formador de consciências, atuando cotidianamente junto aos/as educandos/as, podendo (ou não) oportunizar o exercício da cidadania a partir da vivência e das relações estabelecidas em sala de aula. Consideramos pertinente recorrer à reflexão filosófica, destacando a dimensão ética como resgate necessário para compreensão do significado político da ação do/a educador/a, pois como já nos dizia Freire (1997, p. 38), “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”. Entendemos, assim, que a postura ética do/a professor/a revela coerência entre o falar e o agir. Exige que o pensamento seja expresso por uma prática testemunhal contínua, comprometida com a efetivação dos ideais de liberdade e de igualdade de direitos.

McLaren (1997, p. 143) ratifica esta posição afirmando, porém, que “a auto-reflexão sozinha – mesmo que esteja hostilmente oposta a todas as formas de opressão e dominação – é apenas uma condição necessária, mas não suficiente, para a emancipação”; o que requer mudanças nas condições materiais e sociais através de ações governamentais, institucionais e

peçoais contrárias às relações de dominação. Como educadores/as que se pretendem multiculturais devemos estimular a participação crítica dos/as nossos/as educandos/as, garantindo-lhes a oportunidade de manifestar a sua voz, de revelar a sua história (construindo e reconstruindo a sua cultura) e não, simplesmente manipulá-los a partir do nosso querer e de nossas posições intelectuais: “Se queremos motivar as alunas e alunos para uma práxis transformadora, os estudantes devem não apenas ser encorajados a escolher uma linguagem de análise que esteja apoiada em um projeto libertador, mas devem investir afetivamente neste projeto” (MCLAREN, 1997, p. 156).

A revisão bibliográfica realizada durante a construção deste trabalho e as situações vivenciadas no campo de investigação, levam-nos a reforçar que a responsabilidade pessoal e profissional aumenta a cada dia. Neste sentido, a ética visualiza, pois, a pluralidade de caminhos e ideais humanos como um desafio e nos lança à construção de uma sociedade mais justa e verdadeiramente inclusiva. Não podemos, porém, jogar para a escola o papel de redentora, com capacidade de superar, sozinha, impasses e contradições sociais resultantes das relações de poder estabelecidas em uma sociedade capitalista, cada vez mais excludente. Entretanto, vemo-nos como educadores/as comprometidos/as com uma práxis pedagógica que atenda aos problemas emergentes no cotidiano escolar. Não podemos adotar uma postura de passividade diante da realidade. Corremos o risco de nos sentir paralisados/as, impossibilitados/as de lutar, de reagir... Assim, seríamos, então, dominados/as por um “sentimento de passividade e desesperança”, alertado por Berman (1986, p. 33); o que vai de encontro com a concepção de educação como processo de transformação, na qual, até então, acreditamos e nela investimos.

3.3 CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DA PLURALIDADE CULTURAL

O conjunto de conhecimentos apontados nos PCN (BRASIL, 1997c, p. 35-49) como “Contribuições para o estudo da pluralidade cultural no âmbito da escola”, expressam a necessidade de se esclarecer o caráter interdisciplinar que constitui os estudos sobre a Pluralidade Cultural. A base teórica que subsidia os estudos da temática inclui fundamentos éticos, conhecimentos jurídicos, históricos e geográficos, sociológicos, antropológicos, linguagens e representações, conhecimentos populacionais, psicológicos e pedagógicos, apresentados sucintamente no referido documento.

Inserida no âmbito dos estudos culturais, a Pluralidade Cultural não se limita a um único campo do conhecimento. Segundo Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 40):

Os Estudos Culturais não pretendem ser uma disciplina acadêmica no sentido tradicional, com contornos nitidamente delineados, um campo de produção de discursos com fronteiras balizadas. Ao contrário, o que os tem caracterizado é serem um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos, é buscarem inspiração em diferentes teorias, é romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas.

O autor e as autoras acima referido/as evidenciam a relação entre educação e estudos culturais tomando por base a militância e atuação política presente nos dois campos de conhecimento, bem como pela busca de diferentes campos disciplinares para viabilização de suas práticas. Ou seja, tanto a educação como os estudos culturais buscam associar diferentes contribuições para elucidação dos seus “enigmas” (Psicologia, Antropologia, História, Sociologia, Política, Medicina, Administração, entre outros). Adotando uma perspectiva interdisciplinar, comprometida com um projeto político emergente da prática social, vimos que os Estudos Culturais na América Latina demonstram ascensão e, simultaneamente, uma expressiva quantidade de polêmicas, críticas e questionamentos sobre sua legitimidade, sua relevância e seu espaço acadêmico, constituindo-se um campo de contestação e embates entre os/as pesquisadores/as.

Retomando o conjunto de conhecimentos propostos para o tratamento da Pluralidade Cultural, verificamos que em relação aos fundamentos éticos, os PCN afirmam:

A diferença entre o que se tem historicamente pregado como sendo fins e valores da democracia republicana e práticas sociais marcadas pela dominação, exploração e exclusão, torna imperativo o posicionamento ético da escola e do educador, ao mesmo tempo em que se coloca a superação dessa situação, no campo educacional, como um dos maiores desafios da prática pedagógica (BRASIL, 1997c, p. 36).

Não podemos discordar de tão assertiva afirmação, mas percebemos que, ao longo de todo o documento, as reflexões em torno dos processos de dominação, exploração e exclusão vivenciados historicamente em nosso país vão perdendo força e sendo “embalados pelo otimismo e pelo desejo de construção de uma sociedade brasileira mais justa”, conforme descreve Valente (2001, p. 2), sem que sejam questionadas as relações de poder estabelecidas dentro e fora da escola. Consideramos que o tratamento da Pluralidade Cultural necessita associação direta com as tensões e os conflitos vivenciados no cotidiano escolar, onde as relações não ocorrem de forma tão harmoniosa como desejável. Evidenciamos, assim, o papel dos fundamentos históricos, antropológicos e sociológicos, como essenciais para uma análise

mais crítica em torno da atual conjuntura social do nosso país e do processo de construção das diferenças. Neste sentido, o Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996, p. 90), já mencionado no capítulo anterior, adverte que a questão do multiculturalismo parece ter sido incorporada de forma superficial e ingênua no documento, reforçando que: “Não basta propor o respeito às diferenças; é preciso fazer os alunos refletirem sobre elas, é preciso que seu conhecimento seja construído a partir da análise crítica e informada sobre a natureza dessas diferenças”.

Assim, os próprios parâmetros reconhecem que esse tema necessita que a escola coloque em análise “suas relações, suas práticas, as informações e os valores que veicula”, podendo contribuir (ou não) para a vinculação efetiva da escola a uma sociedade democrática. Embora tenha sido muito salientado o papel de reprodutora de mecanismos de dominação e exclusão, a escola deve lembrar que “potencializar suas possibilidades de resistência e transformação depende também, *ainda que não exclusivamente*, das opções e das práticas dos educadores” (BRASIL, 1997c, p. 41, grifos nossos).

O conjunto de conhecimentos jurídicos representa o acervo legal que garante o combate a toda e qualquer forma de discriminação e o respeito à diversidade cultural, destacando-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição Brasileira de 1988 e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001), já aludidas no capítulo anterior.

Outra importante contribuição referenciada pelos PCN (BRASIL, 1997c, p. 46-47) advém do campo das linguagens e representações, campo este em que visualizamos diversas possibilidades para inserção da Pluralidade Cultural como tema transversal. Tratamos aqui da proposta de se trabalhar diferentes linguagens, ampliando as formas de comunicação e expressão entre as diferentes culturas. Abrem-se possibilidades de transversalidade não só com a Língua Portuguesa, mas também com a Educação Física e a Arte que, a partir das suas diferentes modalidades poderá favorecer um trabalho baseado na perspectiva intercultural crítica, reconhecendo as “diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional”. As relações entre o tema Pluralidade Cultural e a área de Arte foram também apontadas por Penna (2001, p. 35-36), ao analisar as propostas dos PCN para o ensino da Arte³⁰. Em nosso trabalho de campo pudemos registrar o reconhecimento da importância da “arte-educação”, por parte de uma das entrevistadas, bem como a sua expectativa em torno

³⁰No referido artigo, a autora analisou paralelamente o documento de Arte para o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, elaborado em 1997, e o documento de Arte para o 3º e 4º ciclos deste mesmo nível de ensino, elaborado em 1998.

desta “parceria”, como possibilidade de realização de um trabalho “muito mais eficaz”, para construção de uma escola pública de qualidade, favorecendo a permanência do/a aluno/a na escola, de forma muito mais atrativa e significativa.

Neste contexto, evidenciamos a relação entre transversalidade e interdisciplinaridade, explicitada nos PCN (BRASIL, 1997b, p. 39-41), reconhecendo que ambas apontam para a necessidade de se estabelecer uma teia de relações entre os diferentes campos do conhecimento para uma melhor compreensão da realidade. Segundo Peña (1996, p. 61), “o conhecimento adquirido por meio dos conteúdos específicos das diferentes disciplinas na escola deve perpassar o ter de aprender, o saber sistematizado, fragmentado, isolado do todo, da vida”. O conhecimento adquirido/construído pelos/as educandos/as deve trazer-lhe satisfação e estimular a busca por novos saberes, afim de que possa entender a si mesmo, ao outro e ao mundo.

Por conta da fragmentação do currículo escolar, perdemos, muitas vezes, a visão do todo, do curso. Ou seja, a distância entre as disciplinas, a falta de complementaridade entre os seus programas e conteúdos, dificulta a perspectiva de conjunto que poderia favorecer a aprendizagem.

Conforme os PCN (BRASIL, 1997b, p. 40):

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles – questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constitui. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas [ou áreas de conhecimento].

A interdisciplinaridade, porém, é uma palavra bastante pronunciada e, muitas vezes, não se sabe o que fazer com ela no âmbito da educação. Os/as educadores/as demonstram perplexidade e insegurança frente às possibilidades de sua implementação na organização escolar. Segundo Assumpção (1996, p. 24), “a interdisciplinaridade nomeia um encontro que pode ocorrer entre seres – inter – num certo fazer – dado – a partir da direcionalidade da consciência, pretendendo compreender o objeto, com ele relacionar-se, comunicar-se”. A autora acrescenta que a interdisciplinaridade pressupõe a subjetividade, “atributo exclusivamente humano”, ou seja, parte da disponibilidade pessoal para encontrar-se “com-o-outro”, para abrir-se ao outro, numa perspectiva de enriquecimento mútuo (intersubjetividade).

Percebemos, assim, a importância da interdisciplinaridade para construção de novas relações no âmbito da escola, apontando para uma maior comunicação entre as pessoas (e entre as diferentes culturas), bem como uma maior abertura para produção do conhecimento.

Por outro lado, sabemos das dificuldades e limitações que se impõem à sua implementação, diante de uma organização curricular (disciplinar) arraigada à cultura escolar.

É nesta visão que se coloca o trabalho de Edgar Morin, buscando provocar reflexões sobre a educação, pautadas na consciência da complexidade presente em toda a realidade. A partir deste enfoque, podemos refletir acerca da importância de se estabelecer relações entre os conteúdos das diferentes disciplinas, entre as disciplinas e o curso, entre as disciplinas e a vida. Seria, então, fundamental que a prática pedagógica cotidiana pudesse associar, interligar os conhecimentos, ao invés de isolá-los.

Na escola aprendemos a pensar separando as coisas, a partir da separação das matérias. Morin (1996, p. 275) admite distinguir as matérias de ensino, mas não considera necessário estabelecer separações absolutas. Explica que em função deste processo “nosso pensamento é disjuntivo e, além disso, redutor: buscamos a explicação de um todo através da constituição de suas partes. Queremos eliminar o problema da complexidade”. O autor explica que o indivíduo está na sociedade e, por sua vez, a sociedade está no indivíduo. Ou seja, a pessoa faz parte de uma comunidade, e esta faz parte da pessoa com suas normas, linguagem e cultura. Este é um princípio da epistemologia da complexidade que entende, que a parte está no todo assim como o todo está na parte. Cada parte conserva suas qualidades próprias e individuais, mas também, contém a totalidade do real.

Ao adotarem a perspectiva de transversalidade e interdisciplinaridade, os PCN (BRASIL, 1997b, p. 40), “apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos”. Pela amplitude que abarca, no entanto, consideramos que a proposta dos PCN para Pluralidade Cultural se torna ambiciosa, tendo em vista o contexto de limitações em que se encontram os/as professores/as das séries iniciais do Ensino Fundamental, incluindo desde a sua formação inicial e continuada, até as efetivas condições de trabalho em nossa região e, mais especificamente, em nosso município. Sabemos que, na maioria das vezes, os/as professores/as assumem uma carga horária de trabalho excessiva, dificultando e/ou impedindo a busca de aperfeiçoamento e aprofundamento teórico em diferentes áreas de conhecimento, bem como a adoção de novas práticas pedagógicas.

3.4 OBJETIVOS, CONTEÚDOS, AVALIAÇÃO E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Os objetivos gerais propostos no documento de Pluralidade Cultural (BRASIL, 1997c, p. 59) estão relacionados ao exercício da cidadania em uma “sociedade pluriétnica e pluricultural”. A nosso ver, o documento limita-se, no entanto, à constatação da existência de diferentes grupos culturais em nossa sociedade e não problematiza a relação entre eles.

Nos estudos realizados sobre as diferentes concepções de multiculturalismo no Brasil, encontramos posições críticas que encaminham para uma perspectiva multi/intercultural defendendo que o prefixo *inter* pressupõe essa relação entre os diferentes grupos sociais/culturais, indicando uma reciprocidade (interação, intercâmbio), buscando romper com o isolamento. Reportamo-nos, então, para os diferentes sentidos do multiculturalismo, alertando para o perigo de nos limitarmos a uma perspectiva que apela para o respeito, a tolerância e a *convivência pacífica* entre as diferentes culturas, como podemos visualizar nos seguintes objetivos : “valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural” e “compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças” (BRASIL, 1997c, p. 59), sem que seja apontado no documento nenhum objetivo no sentido de contemplar as tensões e os conflitos vivenciados na escola, oriundos das diferenças culturais presentes naquele contexto.

Com base na concepção de Silva (2004, p. 86), acreditamos que, atualmente, estamos bastante presos/as à visão de um multiculturalismo “liberal” ou “humanista”, percebendo o documento de Pluralidade Cultural (BRASIL, 1997c), analisado neste capítulo, como uma proposta que incorpora esta perspectiva. Em contrapartida, é exigida de todos/as nós educadores/as uma postura crítico-reflexiva, bem como um crescente aprofundamento teórico, para que possamos avançar no processo de compreensão do multi/interculturalismo.

Assim, com vistas em uma educação intercultural crítica, voltada à valorização da pluralidade cultural e à necessidade de superar estereótipos, preconceitos e hierarquização cultural em currículos e práticas pedagógicas, Canen (2000, p. 3), “questiona as relações desiguais de poder que legitimam certas culturas em detrimento de outras”.

Ao analisar o documento de Pluralidade Cultural integrante dos PCN para o 3º e 4º ciclos, Canen (2000, p. 6) reconhece os avanços da proposta curricular, tendo em vista o tratamento da pluralidade cultural no âmbito da educação formal, apontando potenciais e limitações para se lidar com o tema em uma perspectiva crítica e transformadora. Conforme

análise empreendida pela autora, no documento de Pluralidade Cultural, o Brasil é colocado no cenário mundial como “esperança de superação de fronteiras e de construção de relações de confiança na humanidade” (BRASIL, 1997c, p. 21). Não se questionam, no entanto, “as injustiças, a violência, o silenciar de grupos socioculturais aliados do poder econômico, a pobreza e as exclusões perpetradas em território nacional” (CANEN, 2000, p. 9).

Face aos problemas que afligem a sociedade e comprometem a convivência coletiva, muitas das reformas curriculares que apontam para a diversidade cultural são estimuladas por propostas da Organização das Nações Unidas (ONU), que tem desenvolvido ações que visam a uma “cultura para a paz”. De acordo com Lopes (2005, p. 61), a ONU proclamou 1995 como o “ano das Nações Unidas em favor da tolerância”, por conta “do clima mundial de insegurança gerado pelo aumento do desemprego, da discriminação de grupos minoritários, da miséria, das desigualdades sociais, dos extremismos religiosos e da exclusão social, econômica e étnica”. A tolerância foi apontada como fator essencial para a paz do mundo, sendo definida como *“respeito aos direitos individuais e liberdade dos outros, reconhecimento e aceitação das liberdades individuais e apreço pela diversidade cultural”* (LOPES, 2005, p. 61, grifos do original).

Assim, uma prática que se pretenda multi/intercultural precisa refletir sobre os diferentes sentidos atribuídos à tolerância. No senso comum, esta palavra tem sido empregada para expressar uma relação na qual uma pessoa suporta outra como quem agüenta uma carga pesada, como quem faz um sacrifício. Entendemos, porém, que não basta “suportar” o outro, no ambiente escolar, é fundamental que seus conhecimentos sejam considerados, que lhes seja dada oportunidade de participação, das mais diferentes formas, vivenciando o exercício da cidadania. A educação para a tolerância insere-se, pois, num projeto de construção de uma sociedade, efetivamente democrática.

Com base em Freire (1995, p. 59), podemos, no entanto, questionar os limites da tolerância. Segundo o autor, o ato de tolerar implica o estabelecimento de limites e de princípios a serem respeitados. A tolerância não é permissiva, nem pode ser benevolente, com as idéias e práticas que atentem contra a liberdade e dignidade das pessoas. Não podemos ser tolerantes com tudo aquilo que viola os direitos básicos do ser humano, não podemos tolerar, por exemplo, a fome, a violência, a exploração, a falta de assistência médica, os altos índices de mortalidade infantil, as guerras entre os povos, a corrupção, dentre outros problemas sociais.

Neste quadro, surge o reconhecimento e o respeito ao outro como princípio ético da convivência coletiva. O conceito de cidadania incorpora a idéia de relação social, que, por sua vez, é fundamentada na relação entre sujeitos: eu-outro.

A desigualdade se instala à medida que deixo de reconhecer o outro como alguém que entra na constituição de minha identidade – *alter* – e passo a tratá-lo como *alienus*, o alheio; como aquele com quem não tenho a ver. Instala-se, assim, uma forma específica de alienação: a desconsideração do diferente com quem se estabelece a comunicação, a convivência, a construção partilhada de cada um e de todos, no mundo (RIOS, 2004, p. 125).

Em nosso país, a diversidade cultural é oriunda do seu processo de colonização, integrando aspectos políticos e econômicos no plano nacional e internacional. “Esse processo apresenta-se como uma construção cultural brasileira altamente complexa, historicamente definida e redefinida continuamente em termos nacionais, apresentando características regionais e locais” (BRASIL, 1997c, p. 28). Porém, esse complexo processo de formação da cultura brasileira é continuamente ignorado e/ou descaracterizado, o que também é percebido na escola, face à omissão e/ou indiferença em relação à pluralidade cultural.

De acordo com o documento de Pluralidade Cultural (BRASIL, 1997c, p. 30):

Disseminou-se, por um lado, uma idéia de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças – o índio, o branco e o negro – que se dissolveram, dando origem ao brasileiro. Tal mito social também foi veiculado na escola e nos livros didáticos, procurando às vezes neutralizar as diferenças culturais, às vezes subordinar uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional.

Esta concepção de cultura uniforme marcou, profundamente, a nossa história da educação, originando atitudes de preconceito e discriminação, das quais, muitas vezes, o/a educador/a não se dá conta em seu cotidiano. Segundo o documento da Pluralidade Cultural, teorias pedagógicas que afirmam a “carência cultural”, deixaram marcas profundas na prática pedagógica, justificando o fracasso escolar unicamente pela “falta de condições” da clientela, omitindo, deste modo, a desvalorização dos/as alunos/as e os preconceitos sobre suas capacidades individuais e de seus grupos de origem e revelando o império da cultura acadêmica em detrimento da cultura popular.

Com base na teoria da carência cultural,

O aluno é concebido como carente, atrasado, doente, lento para a aprendizagem, fraco, sem bagagem intelectual e sem herança cultural. Notemos bem, essa concepção de criança, oriunda do povo, vai condicionar a filosofia da proposta pedagógica e vai marcar seus resultados. Diríamos mais, essa concepção social dos filhos do povo está tão cristalizada nas teorias e no cotidiano da prática escolar que

continuará a marcar qualquer proposta de educação para as classes subalternas, ainda que seja animada de objetivos sociais diferentes (ARROYO, 2003, p. 30).

Neste contexto, precisamos repensar nossa prática de educadores/as para que possamos compreender os limites e possibilidades da nossa ação educativa.

Em relação aos conteúdos da Pluralidade Cultural para o 1º e 2º ciclos, estes se apresentam divididos em blocos, dentro dos quais se destacam núcleos temáticos “que se entrelaçam e se aplicam reciprocamente”; sendo elencados da seguinte forma: Pluralidade cultural e a vida das crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil e situação atual, o ser humano como agente social e produtor de cultura, pluralidade cultural e cidadania. Por tais blocos de conteúdos, podemos reiterar a abrangência e a complexidade da temática, não sendo possível nos limitarmos a uma perspectiva de “convivência democrática entre os indivíduos”, concepção esta mais amplamente incorporada pelos/as educadores/as, por força da insistente defesa empreendida pelos PCN da “possibilidade de capacitar o aluno a compreender, respeitar e valorizar a diversidade sociocultural e a convivência solidária em uma sociedade democrática” (BRASIL, 1997c, p. 64); sem, no entanto, considerar os conflitos e as contradições presentes na “vida real”, como inerentes à convivência humana.

A proposta de avaliação apresenta coerência com a perspectiva de transversalidade, ao garantir que a avaliação não pode ser outra, além da que é feita nas diferentes áreas de conhecimento. Entretanto, é preciso atentar para as dificuldades de uma avaliação que envolva valores, normas, atitudes e procedimentos, sabendo-se que as mudanças não ocorrem de forma imediata à ação pedagógica, implicando em um processo contínuo de formação que não depende exclusivamente da escola, mas tem implicações tanto de ordem psicológica quanto social, nas relações cotidianas da família e da comunidade. Assim, consideramos pertinentes as indagações levantadas em torno da avaliação dos temas transversais, a partir do desenvolvimento de projetos de intervenção pedagógica: “O que está sendo produzido com essa intervenção? Em que medida as situações de ensino construídas favoreceram a aprendizagem das atitudes desejadas?” (BRASIL, 1997c, p. 57). E acrescentaríamos: Até que ponto as alternativas pedagógicas adotadas favorecem o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural?

Em relação às orientações didáticas apresentadas, percebemos como viável o tratamento da Pluralidade Cultural através de projetos de trabalho, desenvolvidos coletivamente a nível da escola, sendo estes tratados de forma interdisciplinar, buscando obter a contribuição das diferentes áreas de conhecimento para enriquecimento e abrangência da

temática, incorporando diferenciação entre a abordagem inicial (1º ciclo) e a continuidade do trabalho nos ciclos subseqüentes.

3.4.1 A (in)viabilidade da proposta dos PCN de Pluralidade Cultural

Reconhecida a importância dos temas transversais no trato das questões sociais, questionamos, no entanto, a sua viabilidade dentro da resistente organização curricular por disciplinas, predominante nos sistemas de ensino, pois sabemos que não é tarefa fácil adotar uma nova perspectiva de trabalho, quando contamos com uma estrutura anterior consolidada. Questionamos, ainda, a necessária formação dos/as professores/as para tratar de temas tão amplos, implicando em maiores atribuições para este profissional, bem como a dificuldade e/ou resistência da escola para o trabalho em equipe, dificultando o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, que exigem a participação e o envolvimento de todos/as os/as responsáveis pela ação educativa.

Acreditamos que a metodologia de trabalho por projetos viabiliza a inserção da Pluralidade Cultural no currículo escolar, exigindo, no entanto, a disponibilidade pessoal e o oferecimento de condições aos protagonistas da prática pedagógica para sua efetivação. Percebemos, assim, o caráter idealizador inerente aos PCN e, especificamente, ao trato dos temas transversais, tão importantes e tão distantes de serem concretizados em nossa realidade. Assim, uma proposta curricular só poderá ser efetivamente operacionalizada mediante as condições de trabalho de cada realidade.

Daí a correlação com o estudo de Santos (2002, p. 357) sobre os PCN, quando evidencia que, a maioria das propostas curriculares oficiais apresenta um descompasso entre os objetivos enunciados e o que é proposto para alcançá-los, entre os pressupostos teóricos e a definição de conteúdos e aspectos metodológicos. A autora ressalta a necessidade de se considerar “que as escolas não se apresentam como tábulas rasas, prontas a assimilar o que lhes é apresentado”. Se, por um lado, alguns/mas professores/as aderem às propostas oficiais, buscando interpretá-las e adaptá-las, de acordo com o contexto institucional onde trabalham; por outro lado, para muitos/as docentes, as inovações provocam insegurança, dificultando o rompimento com práticas já instaladas. Explica, ainda, que as propostas oficiais passam por um processo sucessivo de modificações, desde a sua prescrição até a sua efetiva operacionalização, incorporando a visão educacional do/a professor/a, seus princípios e

valores éticos, bem como suas experiências de vida, a partir de “processos de recontextualização sucessivos por meio dos quais esses discursos vão sendo transformados” (SANTOS, 2002, p. 357).

Corroborando com esse entendimento, os estudos no campo do currículo vêm atribuindo relevância ao papel da experiência dos/das agentes educacionais nos processos de interpretação, negociação e assimilação dos saberes escolares. Podemos sintetizar, então, que “as experiências sociais são elementos definidores das práticas escolares e que uma proposta curricular, como os Parâmetros, será transformada de tal maneira [...], que pouca semelhança existirá entre suas propostas e o trabalho realizado nas escolas” (SANTOS, 2002, p. 358).

Importa, então, saber quem é o/a professor/a, quais os conhecimentos que detém para a operacionalização de tal proposta, quais os seus interesses e qual a sua concepção de educação. Os próprios Parâmetros esperam que “os conteúdos propostos sirvam de suporte para que o professor possa contemplar a abrangência solicitada pelo tema, adequando-os, ao mesmo tempo, aos objetivos e à realidade do seu trabalho, assim como às possibilidades de seus alunos” (BRASIL, 1997c, p. 63). Dada a complexidade que envolve tal proposta, as possibilidades de recontextualização e adaptações necessárias não serão imediatas, e a temática poderá ser silenciada e/ou cair no esquecimento, antes que seja incorporada, efetivamente, ao currículo escolar. Em síntese, como enfocada inicialmente, a inserção da pluralidade cultural no âmbito de uma proposta curricular oficial, pode ser considerada um avanço significativo na área, embora implique no desafio de:

[...] visualizar as contradições detectadas no discurso dos PCNs (BRASIL, 1997), como pontos de partida para uma perspectiva de trabalho que supere o congelamento de uma identidade nacional, que busque a compreensão da dinamicidade e do hibridismo culturais e que lance um olhar crítico e desafiador a preconceitos e estereótipos, em busca de uma valorização da cidadania plural e concreta nas práticas curriculares (CANEN, 2000, p. 147).

Moldada na intersecção entre a reprodução social e as possibilidades de rupturas através de práticas alternativas, resistentes e desestabilizadoras, a educação representa um local de luta e contestação contínuas. Neste sentido os/as educadores/as atuam como agentes de produção e/ou reprodução do capital cultural e simbólico, assumindo um inevitável papel político. Giroux (1995, p. 88) alerta que os/as educadores/as, em pleno século XXI, não poderão ignorar “as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho”, questões estas que, na verdade, as escolas e os seus atores sociais já estão tendo que enfrentar em seu cotidiano. Essas questões exigem novas posturas pessoais e profissionais, repensando-se o significado da escolarização e a função

social da escola, o que significa ensinar e como os/as educandos/as devem ser ensinados/as para viver em um mundo cada vez mais globalizado.

Diante deste quadro, consideramos que, embora sejam muitas as dificuldades para operacionalização da proposta, não podemos deixar de registrar que a inserção da Pluralidade Cultural nos PCN tem incitado discussões e críticas no meio acadêmico, proporcionando uma maior visibilidade ao tema. O tratamento da Pluralidade Cultural como tema transversal é bastante complexo e implica no oferecimento de condições para sua viabilidade, o que nos levou a perceber o seu caráter ambicioso e idealizador. O documento, no entanto, subsidia reflexões e enfatiza a necessidade de formação profissional para lidar com a diversidade cultural presente no cotidiano escolar, evidenciando a responsabilidade dos cursos de formação de professores/as para com o tema, para que possam contribuir com a construção de práticas pedagógicas multi/interculturais, que reconheçam a diversidade e combatam preconceitos e estereótipos arraigados à cultura escolar. Nesta perspectiva, os/as educadores/as precisam assumir sua identidade como trabalhadores/as culturais inseridos/as na produção de uma história viva, dinâmica, onde sujeitos sociais criam e recriam o seu espaço e sua forma de vida coletiva.

CAPÍTULO IV – A AÇÃO PEDAGÓGICA NO COTIDIANO ESCOLAR

4.1 SITUANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As duas escolas selecionadas como campo de pesquisa atenderam ao critério pré-estabelecido de contemplar escolas de níveis sócio-culturais distintos. Embora a ESCOLA 1 tenha uma localização mais central e a ESCOLA 2 fique numa região periférica da cidade, apresentam características comuns, no tocante à estrutura física e organizacional, considerando que integram a rede municipal de ensino, seguindo orientações básicas da Secretaria de Educação. Ressaltamos, no entanto, que uma das escolas adotadas era atendida por um programa específico, voltado para o combate à exploração sexual de adolescentes, realizando um “trabalho de conquista” em parceria com educadores/as sociais para resgatar as adolescentes das zonas de risco e incluí-las na escola (ESCOLA 1). Naquela realidade, o trabalho divergia do que era desenvolvido em outros municípios da Região Nordeste, onde o programa atuava no atendimento às crianças e adolescentes em situação de risco e/ou exploração de trabalho infantil (conforme folder apresentado inicialmente – ANEXO A)³¹. A outra escola (ESCOLA 2) não contava com nenhum trabalho específico voltado para a diversidade cultural.

A ESCOLA 1 fazia parte do Programa Educar, que acompanhava continuamente o trabalho pedagógico da escola, subsidiando, especialmente, a formação dos/as professores/as, através de reuniões periódicas, no sentido de sensibilizar e favorecer a atuação pedagógica em uma perspectiva de acolhimento à diversidade. O trabalho era orientado a partir da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS), criada pela organização não-governamental SERTA (Serviço de Tecnologia Alternativa), que foi desenvolvida inicialmente (de 1993 a 1998) como uma proposta alternativa de educação para as escolas rurais do Agreste e da Zona da Mata de Pernambuco. De 1999 em diante, algumas prefeituras têm adotado essa proposta no sistema de ensino regular, sobretudo nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, buscando-se implementar as adaptações necessárias, de acordo com cada realidade (MOURA, 2003, p. 133). De acordo com as informações obtidas na própria

³¹Conforme explicação da psicóloga durante a entrevista, o Programa Educar seria um programa de combate à exploração sexual de crianças e adolescente e ao trabalho infantil, só que, no caso de Campina Grande, o foco maior era de exploração sexual, porque, segundo as pesquisas das cidades do Nordeste, Campina Grande tinha um nível muito alto de exploração sexual.

escola, a adesão ao programa ocorreu no 1º semestre de 2004, quando a Secretaria de Educação recebeu a proposta do Programa Educar, em parceria com o SERTA, e veio à escola apresentar o trabalho a ser desenvolvido e os critérios de adesão ao programa, “tendo os/as educadores/as, na época, aceitado enfrentar o desafio” (Supervisora da Escola 1 – entrevista coletiva realizada em 22/09/2006)³². Um dos requisitos apresentados para a seleção desta escola pelo Programa Educar foi “a localização mais central, pois daria para atender a crianças de todos os bairros da cidade, o que seria mais difícil nas escolas de periferia” (Psicóloga da Escola 1 - entrevista coletiva realizada em 22/09/2006).

Para demonstração da organização de turmas e do número de alunos nas escolas pesquisadas, elaboramos o seguinte quadro:

QUADRO 1: DADOS DESCRITIVOS DAS ESCOLAS PESQUISADAS³³

ESCOLAS	LOCALIZAÇÃO	SÉRIES/CICLOS	Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNOS
ESCOLA 1 (Programa Educar)	Área Central	Educ. Infantil	02	26
		1º ciclo inicial	03	75
		1º ciclo intermediário	02	43
		1º ciclo final	03	62
		2º ciclo inicial	02	39
		2º ciclo final	03	51
		3º ciclo inicial	02	71
		3º ciclo final	02	34
		TOTAL	19	401
ESCOLA 2	Bairro periférico da cidade	Educ. Infantil	-	-
		1º ciclo inicial	04	115
		1º ciclo intermediário	03	114
		1º ciclo final	05	183
		2º ciclo inicial	02	72
		2º ciclo final	03	108
		3º ciclo inicial	02	72
		3º ciclo final	02	64
		4º ciclo inicial	01	18
		4º ciclo final	01	15
TOTAL	23	761		

Fonte: Secretarias das Escolas (dados do ano letivo 2006)

³²Precisamos registrar que a adesão ao programa trazia para as professoras o benefício de ter a carga horária dobrada na mesma instituição, garantindo um acréscimo no salário mensal (em regime de hora-aula), com apenas um expediente em sala de aula. O outro expediente seria preenchido com as atividades de formação, planejamento, preparação do material didático e apoio pedagógico aos/as alunos/as com dificuldades de aprendizagem, motivo este que incentivou a aceitação da proposta.

³³ O quadro apresenta as turmas correspondentes aos turnos manhã e tarde, contemplando apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental regular, não incluindo a Educação de Jovens e Adultos, ministrada no turno da noite.

Vimos através do quadro 1 que as escolas atendem a um público diferenciado, no que se refere ao número de alunos e de turmas, caracterizando-se como escolas de médio e grande porte, dentre as escolas da rede municipal. A ESCOLA 1 atende da Educação Infantil ao 3º ciclo final, nos turnos manhã e tarde, além da Educação de Jovens e Adultos, ministrada no turno da noite, que não é de responsabilidade do município³⁴. A ESCOLA 2 não trabalha com turmas de Educação Infantil e concentra as turmas de 1º ciclo inicial ao 2º ciclo final no turno da manhã, reservando o turno da tarde para as turmas de 3º ciclo inicial ao 4º ciclo final, e à noite forma turmas de Educação de Jovens e Adultos, também de responsabilidade municipal.

As escolas pesquisadas encontram dificuldades que outras da rede não enfrentam, pois, quando atuam da Educação Infantil ao 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, lidam com um grande número de alunos, uma faixa etária diversificada e um corpo docente numeroso, por conta das disciplinas específicas deste nível de ensino.

No tocante à gestão e à equipe de profissionais que integram as escolas, a ESCOLA 1 possui apenas uma gestora, mas conta com uma equipe de especialistas formada por 01 supervisora, 01 psicóloga, 01 orientadora educacional e 01 assistente social (que atualmente se encontra na direção da escola)³⁵, que atende unicamente a esta unidade de ensino. Possui um corpo docente formado por 29 professores/as que atuam da Educação Infantil ao 3º ciclo do Ensino Fundamental (incluindo os/as professores/as de Educação Física e o professor de capoeira, recentemente contratado como pró-tempore³⁶) e um quadro de servidores de apoio composto por 16 funcionários, envolvendo o pessoal de serviços gerais, merendeiras, agentes administrativos (secretaria) e vigilantes.

A ESCOLA 2 dispõe de uma gestora e uma gestora adjunta, por conta do número de turmas e alunos atendidos na instituição, bem como por funcionar no turno da noite. No entanto, a equipe multiprofissional³⁷ que dá assistência à escola faz parte de um núcleo, tendo que distribuir sua carga horária semanal de atendimento às 03 unidades escolares que integram o referido núcleo. Conta com um corpo docente formado por 31 professores/as (incluindo os/as professores/as de Educação Física e 02 professoras responsáveis pela sala de

³⁴ A escola funciona à noite sob a responsabilidade do Serviço Social da Indústria (SESI), oferecendo a Educação de Jovens e Adultos.

³⁵ O fato de a escola contar com uma equipe específica de especialistas faz parte do trabalho diferenciado que esta instituição desenvolve, face à adesão ao Programa Educar. O trabalho dos demais especialistas da rede municipal atende ao sistema de nucleação de escolas estabelecido pela Secretaria de Educação.

³⁶ Como pró-tempore, o professor não integra o quadro de funcionários do Município, sendo contratado temporariamente para o desempenho daquela função.

³⁷ A equipe multiprofissional é formada por: 04 supervisoras, 04 orientador/as, 01 psicóloga e 01 assistente social. Como alguns membros da equipe estavam de licença naquele período, o número de profissionais estava reduzido.

leitura) e um total de 17 funcionários exercendo as funções de serviços gerais, merendeiras, agentes administrativos (secretaria) e vigilantes.

Conforme foi verificado no dia-a-dia da instituição e reforçado pela diretora da ESCOLA 2, em sua entrevista, o sistema de nucleação não atende à necessidade dos/as professores/as e alunos/as. Consciente dos problemas que enfrenta, como responsável pela administração escolar, a diretora afirmou que

Particularmente, eu não vejo muito proveito para esta unidade a nucleação, porque é uma unidade muito grande que precisa de muita atenção individualizada, mais assistência, nós precisaríamos que aqui tivesse uma equipe voltada para atender só essa unidade. Nós funcionamos com turmas do 1º ciclo inicial ao 4º ciclo final, então, uma demanda de quase mil alunos, com muitos problemas, uma escola inserida numa área de risco social e aí a gente fica aqui meio que de mãos atadas porque a gente de repente não tem com quem contar. Tem dias aqui que a gente tá sozinho e a gente tem de lançar mão de forças que a gente nem imagina que tem (suspiros), mas tem que na hora dar conta e pronto, porque, infelizmente, temos que respeitar o que é determinado pela SEDUC que é a questão da nucleação, o que não atende de maneira nenhuma as nossas necessidades (Diretora da Escola 2 – entrevista realizada em 28/12/2006).

Acompanhamos ainda que, no período de campanha eleitoral para o cargo de direção³⁸, encontrava-se na pauta de reivindicações da atual direção (que foi reeleita) pleitear, junto a Secretaria de Educação, a desnucleação daquela unidade, objetivando que ela por si só viesse a formar um núcleo de atendimento, considerando suas necessidades específicas. Em sua entrevista, categoricamente, a diretora acrescentou: “[...]a nossa unidade deveria ter vida própria, com uma equipe só para nos atender”.

Em relação às turmas observadas, podemos assim caracterizar nosso universo de pesquisa:

³⁸ No mês de novembro, quando estávamos em período de observação na ESCOLA 2, desenvolvia-se a campanha eleitoral para o cargo de direção das escolas municipais, tendo a direção atual sido reeleita naquela unidade de ensino.

QUADRO 2- DADOS DESCRITIVOS DAS TURMAS OBSERVADAS

ESCOLAS	TURMAS	TURNOS	Nº DE ALUNOS		
			Masc.	Fem.	Total
ESCOLA 1 (Programa Educar)	TURMA A: 1º ciclo intermediário	MANHÃ 7:00 às 11:15	06	11	17
	TURMA B: 2º ciclo inicial	TARDE 13:00 às 17:15	12	12	24
ESCOLA 2	TURMA C: 2º ciclo final	MANHÃ 7:00 às 11:15	18	12	30
	TURMA D: 1º ciclo intermediário	MANHÃ 7:00 às 11:15	17	18	35

Fonte: Secretarias das Escolas (dados do ano letivo 2006)

Como pode ser observado no quadro 2, a ESCOLA 1 possui turmas com um número de alunos/as menores, facilitando a dinâmica de trabalho das professoras. A ESCOLA 2 possui um número maior de alunos/as, não só nas turmas investigadas, mas em todas as turmas. Durante a observação, constatamos que as professoras da ESCOLA 1 tinham mais facilidade para atender aos/as alunos/as, individualmente, e estimular a participação de todos/as nas atividades realizadas, considerando o menor número de alunos/as em sala. A priori, podemos inferir que o grupo menor de alunos/as favorece uma maior interação em sala de aula, abrindo espaço para uma perspectiva dialógica. No entanto, verificamos que, embora as professoras tenham mais dificuldade para controlar o comportamento e a participação dos/as alunos/as, nos momentos de discussão coletiva, o diálogo torna-se mais rico nas turmas maiores por conta da diversidade de exemplos surgidos, podendo contribuir para a efetivação de trocas interculturais, como veremos adiante em algumas cenas analisadas.

4.1.1 O perfil profissional das professoras

Ao caracterizar o perfil das professoras investigadas, destacamos a formação e experiência profissional, como elemento de fundamental importância em nossas análises,

considerando a inclusão (ou não) do tema Pluralidade Cultural na formação inicial e/ou continuada destas profissionais.

Como já afirmamos, entendemos que as propostas curriculares oficiais não são suficientes para implementação de mudanças significativas no cotidiano escolar, sendo fundamental a ação dos/as professores/as como “sujeitos históricos”, que, para isso, são desafiados/as a encarar novas exigências profissionais e acadêmicas.

QUADRO 3 – FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA DOCENTE

ESCOLA	TURMA	PROF ^{a39}	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA	JORNADA DE TRABALHO
ESCOLA 1 (Programa Educar)	TURMA A	Vera	Licenciatura em Pedagogia Conclusão: 2000	Especializações em EJA e Educ. Básica	10 anos	MANHÃ/ TARDE
	TURMA B	Solange	Licenciatura em Pedagogia Conclusão: 1989	Especialização em Psicopedagogia	29 anos	MANHÃ/ TARDE
ESCOLA 2	TURMA C	Marta	Licenciatura em Pedagogia (1995) e Letras (em fase de conclusão: 2007)	Especialização em Formação do Educador	13 anos	MANHÃ/ TARDE/
		Luana	Licenciatura em Pedagogia Conclusão: 1987	---	23 anos	MANHÃ/ TARDE/ NOITE
	TURMA D	Amanda	Serviço Social (1986) e Licenciatura em Ciências Biológicas (1990)	---	17 anos	MANHÃ/ TARDE/ NOITE

FONTE: Dados pessoais coletados nas entrevistas realizadas

Pelo quadro 3, vemos que, das cinco professoras participantes da pesquisa, quatro possuem formação em Pedagogia, havendo uma com formação em Serviço Social e Ciências Biológicas. Os anos de conclusão dos cursos de graduação variam de 1986 a 2000, tendo uma professora que se encontra em fase de conclusão da sua segunda graduação (conclusão prevista para o início de 2007). Três professoras possuem pós-graduação em nível de especialização e duas possuem apenas a graduação. O tempo de experiência profissional varia de 10 a 29 anos, havendo duas professoras que fizeram referência à proximidade da

³⁹ As professoras foram identificadas por nomes fictícios, escolhidos aleatoriamente, sem que apresentassem nenhuma relação com seus nomes verdadeiros.

aposentadoria, por conta do tempo de serviço (Prof^a Solange e Prof^a Luana). O fato de a professora Amanda não ter formação em Pedagogia já nos levou a acreditar (e foi explicitado pela mesma em sua entrevista) que, de forma mais específica, não teria tido acesso a estudos relativos à diversidade cultural. No entanto, o desempenho demonstrado em sala de aula não registra grandes diferenças. Nas práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula, as professoras adotaram posturas e/ou atitudes semelhantes, principalmente, no tocante ao relacionamento interpessoal estabelecido com os/as alunos/as. Neste aspecto, a observação ratifica a fala das professoras:

[...] eu gosto de fazer as duas coisas, se for pra falar sério, eu falo sério, se for para tolerar eu também tolero, eu não me vejo como uma pessoa autoritária, diretiva, não, eu me vejo assim, mais ou menos, não tão democrata porque você dizer que é democrata também é até perigoso porque às vezes o democrático ele é mau visto [...], mas eu acredito que eu tenho um bom relacionamento com as crianças (Prof^a Vera – entrevista realizada em 19/09/2006).

Graças a Deus eu me dou muito bem com meus alunos, não tenho discriminação com eles, o tratamento que eu dou a um eu dou aos outros e procuro também que eles tenham esse respeito com os colegas. É certo que aqui e acolá tem aqueles que gostam de sobressair mais, as estrelas, outros são mais apagadinhos, mas dentro do contexto, a gente tenta conciliar para ninguém se sentir superior ou machucado por ninguém, até mesmo porque, respeito é bom e eu gosto (Prof^a Solange – entrevista realizada em 10/10/2006).

As demais respostas foram equivalentes, demonstrando sempre disponibilidade para manter um bom relacionamento com os/as alunos/as, o que foi presenciado em sala de aula.

Apesar de não contar com o curso específico de formação de professores/as para as séries iniciais do Ensino Fundamental, a professora formada em Serviço Social e Ciências Biológicas detém uma longa experiência profissional (17 anos) que, com certeza, tem interferência em sua forma de atuação. Neste sentido, Tardif (2002, p. 33) considera que os saberes provenientes da experiência na profissão são construídos a partir das situações vivenciadas na própria sala de aula e/ou na escola, assim como das trocas realizadas entre os pares (socialização profissional). No cotidiano, o/a professor/a aprende, faz descobertas, faz adaptações, reestrutura seus conhecimentos e, assim, vai aprimorando sua formação, como também foi evidenciado por Candau (2003c, p. 57) ao reconhecer a escola como *locus* de formação continuada. A partir da troca de experiências, os/as professores/as podem, então, ressignificar as propostas oficiais, incorporando os conhecimentos construídos no exercício do magistério.

Todas as professoras afirmaram, claramente, que não receberam base teórica relacionada à temática da Pluralidade Cultural, apontando lacunas em sua formação inicial e

continuada. A professora Vera, de formação mais recente e também com menos tempo de experiência profissional, revelou preocupação com a questão e afirmou que: “[...] a maioria das disciplinas que a gente paga na universidade está voltada às teorias educacionais: Filosofia, Sociologia, História, Política e *nenhuma* que eu estudei na minha graduação, *nenhuma*, voltada à questão da pluralidade ou diversidade cultural” (grifos nossos).

A professora Marta, que investe em sua formação profissional, cursando atualmente uma nova graduação, assim se expressou:

Não. Não... Apesar de ser um tema hoje bem recorrente em nosso cotidiano da sala de aula e recorrente também em estudos, não é? Hoje, já estamos falando em inclusão... inclusão social, mas ainda é de forma muito superficial. [...] Tanto em Pedagogia quanto em Letras, não tratamos dessa questão, não, nunca falamos (Profª Marta – entrevista realizada em 09/11/2006).

As demais professoras confirmaram o que foi posto anteriormente, tendo uma delas acrescentado:

A formação deixa muito a desejar... Porque a gente recebe lá uma orientação na Universidade, e quando a gente chega na prática, no dia-a-dia, a gente vê que é outra realidade totalmente diferente e, por isso, que a gente tem que tentar fazer um planejamento flexível e tentar, dentro do possível, não prejudicar os alunos, tentar ir se renovando, se capacitando [...] (Profª Solange – entrevista realizada em 10/10/2006).

Quanto à qualificação e/ou atualização profissional, contemplando a pluralidade cultural, as professoras afirmaram que

A nível municipal eu ainda não participei de nenhuma. Teve uma no início do ano, porém a gente estava aqui na escola com outra formação do programa, aí na formação a gente trabalhou sim, algumas questões voltadas a esta temática, mas a nível municipal eu ainda não participei, pode ser que já tenha havido, mas eu não participei; mas na escola a gente tem sim alguns estudos na área (Profª Vera – entrevista realizada em 19/09/2006).

Há essas formações, só que a gente vê o tempo muito pouco e quando a gente tá justamente, tendo pés firmes em um projeto, aí lá vem outro, a gente tem que dar uma pausa naquele projeto e pegar o outro. Quer dizer, a gente começa, mas nunca chega ao final (Profª Solange – entrevista realizada em 10/10/2006).

Tem formações sim, só que eu nunca tive acesso. Eu nunca fui convidada para participar de um seminário ou de qualquer coisa neste sentido, mas já aconteceram seminários sobre educação inclusiva, com certeza (Profª Marta – entrevista realizada em 09/11/2006).

A Secretaria de Educação ela tem oferecido sim alguns cursos, mas muitas vezes a gente não tem oportunidade de participar por conta que o professor trabalha em outras escolas e não é liberado. [...] Não é nem porque o professor não quis, a questão mesmo é que o salário é baixo e a gente tem que trabalhar em dois ou três

lugares e muitas vezes a gente não tem tempo para se aperfeiçoar (Profª Luana – entrevista realizada em 17/11/2006).

No município foram realizadas várias [formações sobre Educação Inclusiva], mas eu só soube por comentário de professores. Não participei de nada (Profª Amanda – entrevista realizada em 15/12/2006).

Detectamos que, embora os PCN tenham sido acompanhados pela implementação de um programa de capacitação de professores – PCN em Ação, no geral, as professoras pesquisadas não participaram de nenhuma formação referente à pluralidade cultural, com exceção das professoras da ESCOLA 1 que participavam das formações continuadas oferecidas na própria escola, pela equipe do Programa Educar, que atendia àquela instituição. Nenhuma das participantes da pesquisa teve acesso à formação dos “Parâmetros em Ação”.

Ao serem indagadas sobre as oportunidades de qualificação e/ou atualização profissional, as professoras relacionaram a pluralidade cultural às formações de “Educação Inclusiva” realizadas pelo município. Embora afirmem que a Secretaria de Educação tem realizado “formações” ou “seminários” sobre “Educação Inclusiva”, apontam alguns motivos pelos quais não participaram, evidenciando as condições salariais e a rotina de trabalho dos/as professores/as em nosso município (e em nossa região), que, na maioria das vezes, trabalham dois ou três expedientes, não sendo liberados/as pela outra instituição para participar dos eventos ou cursos promovidos pelo município. *As professoras reconhecem a necessidade de uma melhor formação, mas também desejam uma maior valorização profissional.* Evidentemente, o oferecimento de condições dignas de trabalho e a valorização salarial são essenciais para garantir um exercício profissional competente e comprometido.

O fato é que a Prefeitura Municipal de Campina Grande participa do Programa do Ministério da Educação (MEC), “Educar para a Diversidade”⁴⁰, e tem realizado seminários anuais de formação de professores/as, porém, nem todos/as os/as docentes são contemplados/as. Algumas escolas são selecionadas em cada núcleo pela Secretaria de Educação e, dentre estas, apenas alguns/mas professores/as participam como representantes para que possam, posteriormente, atuar como multiplicadores/as em suas unidades escolares. Esta é uma sistemática adotada por conta do número de escolas e professores/as da rede e as formações acabam sem atender à demanda, o que fica bem claro na fala da Profª Marta, anteriormente apresentada.

⁴⁰ De acordo com informações do departamento de Educação Especial, a Secretaria de Educação aderiu em 2003 ao “Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade”, ficando responsável pelo Pólo de Campina Grande, que, em 2006, era constituído por 35 cidades da Paraíba. Como município-pólo, Campina Grande sedia os seminários de formação continuada dos/as educadores/as, reunindo os representantes de cada município.

A Prof^a Solange também apontou um grave problema da educação que é a falta de continuidade dos programas ou projetos, tanto a nível escolar como a nível governamental.

O problema é sério e já abordamos, anteriormente, ao relatar a “interrupção” causada no Programa de Letramento, implementado pela rede municipal de Campina Grande, quando da mudança da gestão municipal. Verificamos, então, que os programas ou projetos chegam às escolas, expectativas são criadas pelos educadores/as, recursos são investidos (quando são), e na maioria das vezes, tais projetos esbarram na descontinuidade, sendo logo substituídos por outros. Em relação à evidência do Programa Educar na instituição pesquisada, a situação não foi diferente, pois toda a equipe escolar (mais uma vez) acreditou e apostou no programa, criando uma série de expectativas em relação ao mesmo⁴¹, como relata a psicóloga da instituição:

Quando a escola foi escolhida para sediar a “Escola Referência”, pelo menos foi o que nos foi dito, que esta escola tinha sido vista com muito bons olhos, porque ela dispunha de muito espaço físico, a gente tinha muitas salas disponíveis, tinha muito espaço livre disponível e, de início, foi dito que esses espaços seriam todos ocupados com oficinas e iriam atender a estas crianças no outro horário que elas não estivessem em sala de aula e aí as expectativas foram muitas porque a gente achava que de fato isso iria acontecer (Psicóloga da Escola 1 - entrevista coletiva realizada em 22/09/2006).

E a supervisora complementou: “Seria uma oportunidade da gente concretizar uma expectativa que era de todos e que não só veio com a adesão ao programa mas sim, a gente sempre pensa numa escola pública de qualidade e nós acreditamos que a escola pública de qualidade através da arte-educação, ela é muito mais eficaz” (Supervisora da Escola 1 – entrevista coletiva realizada em 22/09/2006)⁴².

Como são muitos projetos a serem desenvolvidos, as professoras percebem a incompletude das suas ações, diante de uma nova tarefa a desempenhar. A escola da referida professora (ESCOLA 1), além de seguir as orientações do Programa Educar ao qual estava vinculada, trabalhava com a implementação de diversos projetos oriundos da Secretaria Municipal, tais como “Projeto Chico Mendes”, “Paz nas escolas”, “A escola que protege”, e estava, no momento, participando de reuniões sobre o “Mão na massa”, o mais novo projeto

⁴¹ As expectativas foram reforçadas porque a psicóloga e a supervisora haviam participado de uma formação inicial em Salvador-BA, no ano de 2004, visitando a Escola Barbosa Romeu, que é a escola de referência do Programa Educar naquela cidade, trabalhando em parceria com o Projeto Axé. As educadoras acompanharam durante 10 dias todo o trabalho da instituição e acreditaram que “parte daquele trabalho pudesse ser oferecido aos nossos alunos, introduzindo em nosso meio a arte-educação”.

⁴² Em relação a esta fala da supervisora, fizemos alusão em nosso terceiro capítulo, quando apontamos as diferentes contribuições para o estudo da Pluralidade Cultural (ver item 3.3), registrando as relações entre a temática e a área de Arte.

que seria operacionalizado pela escola, estando ligado a área de Ciências. Contava ainda com o projeto “Educar através do esporte”, em parceria com a empresa “Alpargatas”, que subsidiava os/as professores/as de Educação Física com formações e material esportivo para serem utilizados pelos/as alunos/as. A supervisora da escola explicou que procuravam articular todos os projetos à proposta de trabalho orientada pelo Programa Educar de forma mais ampla (PEADS), fazendo as adaptações necessárias de acordo com a realidade e cumprindo o que era possível, dentro dos limites da instituição. Dos projetos acima relacionados, a ESCOLA 2 também desenvolvia os projetos “Chico Mendes” e “Paz nas escolas” e participava do “Educar através do esporte”, em parceria com a “Alpargatas”, visando “inserir temáticas relacionadas às questões sociais como a violência, a disciplina, ética, respeito, colaboração... sempre através do esporte”, conforme relatado pela diretora em sua entrevista.

Como vimos, nenhuma das professoras envolvidas na pesquisa participou dos “PCN em Ação”. Além disso, nas entrevistas, as professoras também declararam que não tinham conhecimento a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais e que as escolas não têm procurado trabalhar sistematicamente com os temas transversais. “Apesar de a escola ter recebido os parâmetros curriculares há muitos anos, desde o seu surgimento, nós nunca sentamos pra analisar ou fazer uma leitura dos PCN... Não, a escola não conseguiu ainda trabalhar os PCN, apesar do tempo [...]”, é o que afirma a professora Marta ao ser indagada sobre a inserção dos temas transversais, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, em sua prática pedagógica. A professora Amanda reforçou este posicionamento: “Olha, nos planejamentos que se teve nessa escola, em nenhum momento eu ouvi falar nos Parâmetros. [E nos temas transversais?] Também não”.

Embora não faça referência explícita aos PCN, a professora Vera apontou a inserção dos temas transversais no currículo escolar, no momento em que afirmou:

A gente trabalha é..., recentemente, no momento a gente está trabalhando o meio ambiente e também dentro do meio ambiente, a gente já tinha feito alguns estudos há alguns dias sobre sexualidade na sala porque eles estão com a sexualidade em desenvolvimento (muito aguçada), estão muito curiosos [...], então a gente aos poucos está trabalhando, de acordo com a faixa etária [...], alguma coisa tem sido feita (Profª Vera – entrevista realizada em 19/09/2006).

A professora Vera explicou ainda, que “este trabalho não tem sido assim planejado como tema transversal”, mas são assuntos que surgem naturalmente em sala de aula e que precisam ser debatidos com os/as alunos/as.

Ao serem indagadas se já leram o documento sobre Pluralidade Cultural, destinado ao Ensino Fundamental, esta mesma professora demonstrou sinceridade ao afirmar: “Não, não li não, eu devo ler, eu tenho que ler [...] Pra você ver, a escola não dispõe do material, eu não conheço todos os volumes dos PCN [...]. Pluralidade Cultural eu nunca li e reconheço que é um erro”. Outra professora respondeu: “Não tive acesso, não conheço este material” (Amanda). Uma delas reconheceu que leu “em parte, muito pouco” (Luana) e, as outras duas, embora tenham afirmado que leram o documento, não demonstraram conhecimento algum sobre a proposta.

Gonçalves e Silva (2000, p. 39-40) confirmam que o tema da diversidade cultural “não tem sido suficientemente contemplado [nem mesmo] nos Programas de Pós-Graduação, sobretudo na área de Educação” e advertem que “muito provavelmente, o tema da pluralidade cultural preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais levará muito tempo para chegar às salas de aula”.

Reforçando que a diversidade cultural dos/as alunos/as que chegam às escolas é freqüentemente ignorada nas práticas pedagógico-curriculares desenvolvidas pelos/as professores/as, Canen (2003, p. 205) afirma que

A formação de um professor criticamente equipado para compreender e valorizar a diversidade cultural dos alunos e tecnicamente apto a pautar a sua ação pedagógica a partir deste(s) universo(s) cultural(is) tem sido apontada como uma importante via para a tentativa de superação do problema.

A autora alerta, no entanto, que a gama de sentidos atribuídos ao multi/interculturalismo tem contribuído para adoção de posturas ambíguas e até contraditórias, interferindo na formação docente que, muitas vezes, distancia-se da perspectiva intercultural crítica, “concebida como a mais potencialmente fértil para a análise e tentativa de superação da exclusão cultural no âmbito educacional” (CANEN, 2003, p. 206).

4.2 PLANEJAMENTO E OPERACIONALIZAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA

Conforme exposição no capítulo anterior, a proposta curricular de Letramento em Campina Grande organizou os conhecimentos em “campos de estudo”, contemplando, atualmente, quatro grandes temas: *família, meio ambiente, cultura e cidadania*, sendo um para cada bimestre, conforme informação das professoras (ver divisão dos bimestres no calendário

escolar 2006 – ANEXO B). Teoricamente, cada tema recebe “atenção especial” no período em que está sendo desenvolvido, podendo ser retomado durante todo o ano letivo, considerando-se a construção de conhecimento em forma de rede. Por sua vez, a opção metodológica indicada na proposta curricular municipal para desenvolvimento dos campos de estudo é a Pedagogia de Projetos, sendo por nós considerada favorável ao trabalho com os temas transversais. Entendemos que o desenvolvimento de projetos, como alternativa pedagógica, permite articular os conhecimentos acadêmicos com o saber popular, com o conhecimento prévio do aluno, propiciando condições para que os questionamentos científicos sejam respondidos a partir de suas curiosidades, de suas necessidades e dos interesses cotidianos. Essa proposta, no entanto, tem enfrentado inúmeros impasses em sua operacionalização, como focado no item “A organização do ensino na rede municipal de Campina Grande”.

Na ESCOLA 1, vimos que a ação pedagógica estava integrada a uma proposta mais ampla da instituição, sendo subsidiada pelas ações do Programa Educar que se responsabilizava pela formação continuada dos professores e dava orientações didáticas para realização do trabalho, com base na Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável – PEADS, conforme foi referenciado anteriormente. No período da pesquisa, a escola desenvolvia um projeto sobre o meio ambiente (ANEXO C), elaborado pela equipe escolar para todo o segundo semestre (com continuidade prevista para 2007), tendo a supervisora explicado que os temas “cultura” e “cidadania”, trabalhados na rede municipal no mesmo período, seriam inseridos neste projeto que “tinha um caráter mais amplo”.

Na entrevista coletiva realizada com a supervisora e a psicóloga da escola obtivemos explicações em relação ao trabalho desenvolvido sob orientação do Programa Educar:

[...] a PEADS é uma proposta pedagógica que trabalha da seguinte forma: através da pesquisa... o aluno leva a pesquisa para casa, a partir de um tema, toda a escola trabalhando o mesmo tema e, a partir das respostas dessa pesquisa, a gente faz o desdobramento aqui na escola... O desdobramento seria trabalhar todo o conteúdo do programa curricular a partir da pesquisa do aluno, da realidade dele [...] (Supervisora da Escola 1 – entrevista coletiva realizada em 22/09/2006).

Consultando o documento norteador da proposta (MOURA, 2003, p. 105-121), identificamos as etapas constantes em sua metodologia, quais sejam:

1ª etapa – ver, observar, levantar informações, pesquisar, identificar os primeiros conhecimentos que as pessoas já têm sobre um objeto;

2ª etapa – analisar, desenvolver, desdobrar os dados da pesquisa, aprofundar, elevar o patamar do conhecimento trazido pelas pesquisas;

3ª etapa – transformar em ação o conhecimento constituído, intervir na comunidade a partir do conhecimento novo, devolver o conhecimento produzido para quem ajudou a gerá-lo;

4ª etapa – auto-avaliar e heteroavaliar os processos, os conteúdos, as pessoas envolvidas no processo de construção da aprendizagem e das ações.

A proposta apresenta uma seqüência de ações sistemáticas voltadas para o conhecimento prévio dos/as alunos/as, buscando valorizar o saber da comunidade, bem como atender às suas necessidades.

Em uma reunião de formação pedagógica com a equipe do Programa Educar, presenciamos as professoras explicando como o trabalho estava sendo realizado na escola, naquele período:

As professoras explicaram como tinha sido iniciado o trabalho sobre o meio ambiente (apresentaram o texto inicial que, por sinal, estava exposto em cartaz na sala de aula da reunião). Uma professora apresentou um gráfico elaborado por sua turma, demonstrando a variedade de bairros existentes e explicando que era difícil atender a diferentes realidades (foi uma atividade para conhecer a realidade, o meio ambiente mais próximo de cada aluno).

As professoras disseram ainda que “têm boa vontade”, mas precisam de maior atuação das parcerias. Uma professora colocou que “tudo emperra nas condições da escola”.

Uma das coordenadoras/formadoras explicou que estava feliz com o empenho pedagógico, mas estava vendo que o social não estava caminhando muito bem... as parcerias não estavam presentes na escola. Valorizou a ampliação do conceito de meio ambiente trabalhado na escola (os/as professores/as investiram no conceito de meio ambiente, envolvendo questões de relacionamento entre os seres humanos e dos seres humanos com os outros seres – não se limitaram a ver meio ambiente relacionado às questões da natureza).

A coordenadora afirmou:

-“Temos como documentar a transformação do trabalho. *Vocês hoje procuram levar em conta o conhecimento prévio do aluno e têm valorizado a pesquisa como metodologia de ensino, pesquisando o entorno do aluno...*”.

Outra professora colocou que vivem uma situação de conflito:

- “Descobrimos os problemas, mas esbarra dentro da escola e não temos como resolver os problemas detectados”.

A formadora confirmou que “a rede de coberturas não está funcionando como deveria”.

Registramos neste encontro o fato de que a escola possui algumas parcerias como: o PETI, o Conselho Tutelar, a Secretaria de Saúde, o Programa Sentinela, etc, mas o acompanhamento à escola não tem sido satisfatório (Diário de Campo, 04/09/2006).

Durante o período de observação, verificamos a preocupação de algumas professoras em cumprir o que estava previsto no plano de trabalho da escola, embora nem sempre fosse possível, mesmo com as adaptações empreendidas em relação à PEADS. Sabemos, no entanto, que o desenvolvimento de um projeto coletivo em uma instituição enfrenta sempre limitações e o envolvimento das pessoas ocorre de forma diferenciada. A dificuldade de operacionalização do trabalho coletivo foi apontada em nosso percurso teórico como um dos fatores que dificultam ou inviabilizam a proposta da Pluralidade Cultural como tema transversal, conforme proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (ver item 3.4.1). A

efetivação da PEADS não vinha sendo fácil naquela realidade, havendo momentos em que as professoras pensaram em desistir da adesão ao programa, conforme nos foi relatado:

Bem, as dificuldades são muitas, porque desde o início do Projeto Educar [...] que eu venho acompanhando passo a passo e tentando, dentro do possível, pôr em prática na minha turma, mas é muito difícil. A gente sente falta demais... Os poderes públicos não estão muito comprometidos com o projeto e para que se tenha um projeto em andamento [...] é necessário que haja um comprometimento não só dos professores, como também dos parceiros [...]. No início foi muita dificuldade, chegou o ponto da gente querer desistir, mas a gente retomava, pedia força e coragem a Deus para dar continuidade (Profª Solange – entrevista realizada em 10/10/2006).

Na fala da professora, percebemos os impasses envolvidos na operacionalização da proposta curricular, frente às realidades vividas pelas professoras no cotidiano da sala de aula. A maior dificuldade apontada para operacionalização da proposta apresentada pelo Programa Educar (PEADS) é que esta é uma proposta pedagógica desenvolvida para a zona rural e, quando foi implantada na escola, as professoras e especialistas começaram a perceber a sua inadequação para aquela realidade. Com a explicação da supervisora, podemos entender melhor a situação:

Como a proposta é para trabalhar a partir da pesquisa do aluno, da realidade dele, depois disso, nós teríamos que ter uma devolução para comunidade. Essa devolução seria a resposta àquela pesquisa, o que nós conquistamos com aquela pesquisa, o que nós trabalhamos, os pontos positivos e negativos e o que nós poderíamos sugerir para aquela comunidade... Como a PEADS é trabalhada para zona rural, geralmente uma comunidade fechada, pequena, nós sentimos essa dificuldade porque, aqui, nós atendemos crianças de 16 bairros diferentes, então, são distantes os bairros [...] e pra gente fazer essa devolução para comunidade foi muito difícil, a gente não teve como atender isso aí, não temos recursos pra isso... Então a dificuldade, a resistência foi nesse sentido (Supervisora da Escola 1 – entrevista coletiva realizada em 22/09/2006).

Nesta mesma direção, Sacristan (2004, p. 85-88) estabeleceu uma distinção entre as concepções de “currículo prescrito”, como especificação de objetivos, áreas, conteúdos ou grandes temas a serem tratados na sala de aula, e “currículo real”, que ultrapassa o currículo escrito e evidencia que nem sempre o que se planeja coincide com o que é efetivamente operacionalizado. Conforme o referido autor:

Não basta [...] introduzir nos conteúdos dos documentos curriculares ou mesmo nos livros didáticos uma perspectiva multicultural. A idéia de currículo real nos levaria a analisar a linguagem dos professores, os exemplos que utilizam, suas atitudes para com as minorias ou culturas, as relações sociais entre alunos, as formas de agrupá-los, as práticas de jogo e brinquedo fora da sala de aula, os estereótipos que são transmitidos através dos livros, aquilo que é exigido na avaliação (SACRISTAN, 2004, p. 87).

Estes e outros aspectos estiveram presentes em nossa investigação, constituindo-se objetos de análise ao longo do nosso trabalho em diferentes situações.

Embora façam referência às dificuldades encontradas, destacando-se a falta de apoio dos parceiros e governantes, bem como a frustração vivenciada em relação às expectativas que foram criadas em torno do programa, os/as professores/as reconheceram a sua importância e os benefícios que tem trazido à instituição, principalmente, no aspecto da formação continuada proporcionada ao corpo docente.

Eu acredito que os estudos que a gente teve..., a gente cresceu muito com esses estudos. As propostas que as meninas trazem também são muito interessantes, porém, elas não são propostas diretamente na área pedagógica, são enfoques teóricos pra gente pensar e refletir. O que a gente desenvolve aqui na escola entre nós, pra parte pedagógica, tem mais resultado imediato do que as propostas que são trazidas, porém elas não podem ser separadas, a prática está respaldada na teoria, então é isso que elas trazem e aqui a gente desenvolve mais a parte prática. Eu acho que houve uma mudança considerável... (Profª Vera – entrevista realizada em 19/09/2006, grifos nossos).

A fala da professora Vera demonstra a importância da relação teoria e prática, necessitando-se de superar a dicotomia presente neste binômio, considerando que ambas estão intrinsecamente relacionadas e precisam estar articuladas na ação pedagógica.

Na entrevista coletiva, a supervisora acrescenta que:

As formações são orientadas, basicamente, para trabalhar mais a parte social do aluno, da inclusão, de um olhar diferente para esse aluno, o que contribui muito positivamente para parte pedagógica, porque, quando melhora a relação do professor com o aluno, esse olhar diferente para aquela criança mais tímida, que certamente vem com problema de casa, problemas familiares, ele tem um apoio maior, ele se sente mais seguro e tem uma aproximação maior com o professor e isso melhora o seu rendimento (Supervisora da Escola 1 – entrevista coletiva realizada em 22/09/2006).

Assim, apontamos como positiva a persistência do grupo em busca de alternativas para dar continuidade ao programa, embora consciente de suas limitações. Conforme explicação da supervisora, diante da possibilidade de desistência, a equipe conversou e resolveu trabalhar com a PEADS, “através da pesquisa do aluno, a escola toda trabalhando o mesmo tema e com a devolução também, mas de uma forma que a gente pudesse desenvolver aqui na escola ou em um bairro ou outro que a gente pudesse fazer a devolução lá, em termos de conquista e de resultados da pesquisa do aluno”. Ela acrescenta que, como toda a escola está trabalhando com o meio ambiente, “está sendo feito o desdobramento na escola e vamos fazer uma devolução para comunidade no final do ano, quando a gente pretende reunir os pais, trabalhar com toda a família na escola, e, a partir desse momento, a gente faria a devolução do nosso trabalho para a comunidade”. No mês de dezembro, a escola realizou uma

amostra pedagógica, como forma de devolução dos conhecimentos à comunidade, não conseguindo realizar nenhuma atividade extra-escolar que atingisse a comunidade, ou o bairro dos/as alunos/as, como propõe a PEADS, originalmente elaborada para zona rural.

Embora tenhamos vivenciado muitas das dificuldades apontadas pelas professoras, no período de observação, acompanhamos seus esforços para a concretização da proposta, investindo nas possíveis adaptações e na busca de alternativas para “abraçar” o ensino, a partir da pesquisa, partindo do conhecimento local, a fim de que pudessem “conquistar”⁴³ a permanência de todos/as os/as alunos/as na instituição, bem como obter resultados satisfatórios de aprendizagem, o que, na verdade, evidenciaria o alcance dos objetivos do programa e da instituição como um todo. Entretanto, nos limites do nosso trabalho não nos cabe avaliar os resultados do programa naquela instituição, necessitando-se, para isso, de um maior acompanhamento e da coleta e análise de dados mais específicos⁴⁴. Em coerência com os nossos objetivos, limitamo-nos a analisar as práticas pedagógicas observadas (tanto na ESCOLA 1, como na ESCOLA 2) quanto ao tratamento da pluralidade/diversidade cultural.

Em relação à ESCOLA 2, o planejamento escolar era realizado no início de cada campo de estudo, sob a coordenação da equipe multidisciplinar, envolvendo as três escolas integrantes do núcleo. De acordo com as informações coletadas, os/as profissionais da equipe organizam dinâmicas e materiais relacionados ao tema a ser estudado, discutem dificuldades e apontam alternativas metodológicas a serem desenvolvidas em sala de aula, durante determinado período. Esclarecemos que não tivemos oportunidade de participar do planejamento do tema “cidadania”, tema este desenvolvido ao longo do período em que estivemos em sala de aula na referida escola. Procuramos, então, obter informações sobre o planejamento, tanto com a direção da escola como com as supervisoras da equipe, coletando material pedagógico trabalhado naquela oportunidade (material fornecido pelas supervisoras no momento da nossa conversa).

⁴³ O termo “conquistar” refere-se ao trabalho desenvolvido na ESCOLA 1, em parceria com os/as educadores/as sociais, no sentido de resgatar as adolescentes das zonas de risco e incluí-las na escola, buscando-se alternativas para a sua permanência e para alcançar resultados satisfatórios no processo ensino-aprendizagem, conforme objetivo do Programa.

⁴⁴ No início de 2007 tomamos conhecimento, junto às pessoas da escola, de que o programa havia sido suspenso e que a organização pedagógica seria alterada. Após um período de três anos sendo atendida pelo Programa Educar e recebendo orientações para o desenvolvimento da PEADS, a escola iria retomar a rotina das demais escolas da rede municipal. Sem o programa, a equipe de especialistas (supervisora, orientadora, psicóloga e assistente social) foi inserida no sistema de nucleação, passando a atender a diferentes escolas e as professoras voltaram a dar apenas um expediente na escola, acabando-se o “contra-turno” - período que dispunham para estudo, planejamento e atendimento aos/as alunos/as com dificuldades de aprendizagem (reforço escolar). Acabaram-se, também, as formações continuadas ministradas pela equipe do Programa Educar. Vemo-nos, então, diante do problema da descontinuidade dos programas e/ou projetos, abordado no item 4.1.1, antes mesmo que os seus resultados fossem efetivamente alcançados.

Na conversa estabelecida com as supervisoras, elas colocaram que não conseguem acompanhar o trabalho desenvolvido de forma contínua, tendo em vista a constante mudança de escolas. As supervisoras afirmaram que preparam o planejamento, dão as orientações relacionadas à temática a ser estudada, mas não acompanham a ação pedagógica desenvolvida na sala de aula, podendo suas sugestões serem ou não incorporadas à prática das professoras. Este posicionamento também foi confirmado em nossas entrevistas, quando a professora Marta afirmou:

A nível de escola, nós temos uma equipe pedagógica que dá o direcionamento, [...] sugere temas, aponta o que deve ser trabalhado dentro daquele bimestre. [...] e, nesses temas, nós vamos adaptando de acordo com as nossas necessidades, com a nossa realidade e há também o planejamento semanal a cargo do professor, cada um faz o seu planejamento (Prof^a Marta – entrevista realizada em 09/11/2006).

No período de observações, verificamos distorções entre o que foi proposto na elaboração do planejamento, conforme material apresentado pelas supervisoras, e a ação pedagógica desenvolvida no cotidiano da sala de aula, revelando o quanto o/a professor/a é responsável pela efetivação do currículo escolar, cabendo-lhe o poder de decisão sobre “o que” e “como” fazer em sua prática diária, demonstrando a importância da autonomia pedagógica e a responsabilidade que confere ao/a professor/a. Neste sentido, Moreira (2004, p. 12) apontou-nos a necessidade de investimento na formação de professores/as, indicando a categoria de “intelectual” como ponto de partida para que se repense e se reestruture o trabalho docente, oferecendo o suporte necessário para que “esse trabalho não seja entendido como meramente técnico, nem muito menos como limitado à execução de planejamentos, elaborados por terceiros”. O autor ressalta ainda que a categoria de intelectual implica que o/a professor/a assuma mais vigorosamente suas responsabilidades pedagógicas e políticas.

Os PCN reconhecem que a efetivação de suas propostas está vinculada à ação pedagógica do/a professor/a, no cotidiano da sala de aula, sendo esta o último nível de concretização curricular previsto no documento introdutório.

Tal proposta, no entanto, exige uma política educacional que contemple a formação inicial e continuada dos professores, uma decisiva revisão das condições salariais, além da organização de uma estrutura de apoio que favoreça o desenvolvimento do trabalho (acervo de livros e obras de referência, equipe técnica para supervisão, materiais didáticos, instalações adequadas para a realização de trabalho de qualidade), *aspectos que, sem dúvida, implicam a valorização da atividade do professor* (BRASIL, 1997a, p. 38, grifos nossos).

Entretanto, ao longo da nossa investigação, as professoras queixavam-se que estavam sozinhas para enfrentar as dificuldades encontradas no dia-a-dia da sala de aula e, muitas

vezes, sentiam-se desmotivadas. Até mesmo na ESCOLA 1, que contava com uma equipe de especialistas, exclusivamente, para aquela unidade, as professoras (e a própria equipe técnica) queixavam-se da ausência dos parceiros que estariam envolvidos no desenvolvimento do programa⁴⁵. É bem verdade que as rotinas das escolas levam-nos a conviver com queixas, desalentos e insatisfações que acabam imbricadas na ação pedagógica desenvolvida, nem sempre de forma satisfatória. Torna-se necessário, portanto, evidenciar o *local de onde se fala*, pois, segundo Freire (1995, p. 79):

A linguagem que usamos para falar disto ou daquilo e a forma como testemunhamos se acham, porém, atravessadas pelas condições sociais, culturais e históricas do contexto onde falamos e testemunhamos. Vale dizer, estão condicionados pela cultura de classe, pela concretude daqueles com quem e a quem falamos e testemunhamos.

Neste contexto, pensamos e sentimos, com base em nossa experiência docente, pois sabemos que a dinâmica escolar difere de um segmento para outro, restando, na maioria das vezes, para o/a professor/a a resolução dos problemas surgidos na sala de aula, embora todos/as na escola trabalhem em prol da educação e do processo ensino-aprendizagem.

Acreditamos na concepção de professores/as construtores/as de sua prática, empenhando-se na criação de alternativas facilitadoras do processo ensino-aprendizagem, comprometidos/as com uma seleção de conteúdos significativos, uma metodologia dialógica e uma nova postura avaliativa. Como trataram Moreira e Candau (2003, p. 166), o processo não é fácil e exige persistência, pois “a própria cultura que nós temos nos convida a desistir no primeiro impasse”. Ressaltamos, portanto, a importância de introduzir a dimensão cotidiana nos estudos de currículo para que possamos perceber a escola além dos seus aspectos negativos, buscando compreender que “o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto [...]” (ALVES, 2003, p. 65).

Estamos convencidas que a construção de um currículo multi/intercultural ocorre nos embates entre “intenções e realidades”, em contraposição ao processo de homogeneização impregnado à cultura escolar. Uma educação que se pretenda multi/intercultural busca os caminhos possíveis para que se possa articular a educação a um projeto de sociedade plural e

⁴⁵ Na entrevista coletiva, a psicóloga esclarece a questão dos parceiros: “[...] de início tinha um leque enorme de instituições com quem a gente poderia contar..., instituições, projetos ou programas da SEMAS, era um leque enorme, tinha PET, RUANDA, MENINA FELIZ, CASA DA ESPERANÇA, UPI, PROANEVE, SENTINELA...”. E a supervisora complementa: “SECRETARIA DE SAÚDE, OS CONSELHOS TUTELARES...” Aí houve mudanças nas coordenações de alguns programas e saiu muita gente e muitos educadores sociais mudaram de instituições, [...] e a gente foi perdendo estas ajudas (que nunca chegaram efetivamente) e agora a gente só tem o Sentinela que ainda realiza um trabalho educativo na escola”. O Sentinela disponibiliza educadores/as sociais para fazer palestras e desenvolver atividades pedagógicas sobre a questão do abuso sexual na adolescência, em escolas da rede municipal.

efetivamente democrática. Conforme Canen (2002, p. 192), caberá então “a cada pesquisador, cada docente, empenhar-se em construir seus discursos, suas narrativas, seu cotidiano, de forma a buscar seus próprios caminhos em educação multicultural”.

Nesta perspectiva, Canen (2000, p. 147) reconhece como significativa a inserção da Pluralidade Cultural como tema transversal, no âmbito de uma proposta curricular oficial, embora avalie criticamente suas contradições e os impasses para sua operacionalização. Em concordância com o seu posicionamento, nos empenhamos em defesa de uma educação intercultural crítica voltada à valorização da diversidade cultural e à necessidade de superar estereótipos, preconceitos e hierarquização cultural em currículos e práticas pedagógicas.

Em nível de planejamento, detectamos, ainda, que as escolas pesquisadas não tomam os Parâmetros Curriculares Nacionais como referência direta, não tendo sido feita nenhuma alusão à consulta ao documento de Pluralidade Cultural para o desenvolvimento de algum trabalho nas escolas. Entretanto, ao apresentar um projeto de trabalho com a temática meio ambiente, a ESCOLA 1 registra, *em sua introdução*, o reconhecimento de que “a educação sozinha não é suficiente para mudar os rumos do planeta, mas certamente é condição necessária para tanto”, apoiando-se nos PCN (ver ANEXO B).

As orientações do Programa Educar partiam de textos trazidos livremente pelos/as formadores/as, ou dos Cadernos de Formação Continuada que eram organizados por módulos. O documento principal de consulta era o que delineava a Proposta de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável – PEADS (MOURA, 2003). Na ESCOLA 2, embora a diretora tenha feito referência aos PCN em sua entrevista, na conversa com as supervisoras, não nos foi relatada nenhuma consulta ao documento de Pluralidade Cultural, como ponto de apoio para planejamento da ação pedagógica. Tudo nos leva a crer que o tratamento dispensado pelas professoras à diversidade cultural resulta de ações individualizadas, envolvendo sua concepção de educação, seu interesse profissional, valores pessoais, formação acadêmica, condições de trabalho, etc., sem que haja um planejamento prévio, sistemático, em consideração aos Parâmetros Curriculares Nacionais, especialmente em relação ao documento de Pluralidade Cultural, referido naquela oportunidade. Ou seja, as ações significativas (ou não) encontradas no cotidiano escolar não demonstram vinculação direta com a proposta da Pluralidade Cultural como tema transversal, embora mantenha associação implícita, na medida em que as questões sociais são inseridas nas discussões de sala de aula, ainda que de forma tímida ou não-sistematizada.

Em concordância com a nossa posição, Nóvoa (2004, p. 20) enfatiza que: “Temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa; que a pessoa é o professor; que é impossível

separar as dimensões pessoais e profissionais; que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”. Desta afirmação decorre a importância da prática reflexiva do/a professor/a, quando este/a realiza um trabalho de “auto-reflexão” e de “auto-análise” sobre as posturas e práticas adotadas em sua ação pedagógica.

Percebemos que o interesse pela questão da diversidade tem crescido e que as professoras demonstram inquietação neste sentido. No entanto, sentem-se impotentes para atuar no cotidiano da sala de aula, enfrentando as limitações oriundas das próprias condições das escolas, da sua formação inicial e continuada, do livro didático, entre outras. A discussão em torno da pluralidade cultural tem se intensificado, acreditamos que em face das propostas de educação inclusiva e respeito à diversidade, atualmente divulgadas, embora os profissionais da educação, professores/as e especialistas, protagonistas da ação pedagógica, muitas vezes não estejam cientes da complexidade do tema e da sua parcela de responsabilidade neste sentido.

4.3 ANALISANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VIVENCIADAS

A partir do estudo realizado, podemos afirmar que, embora as práticas observadas não demonstrem intencionalidade e consciência em relação ao referencial teórico do multi/interculturalismo, apresentam situações significativas em que foram contempladas categorias que integram este campo do conhecimento, ora reforçando o processo de homogeneização cultural, ora demonstrando o interesse e/ou esforço das professoras para contemplarem a diversidade presente no cotidiano da sala de aula. Estas situações serão representadas neste capítulo através de situações selecionadas do nosso Diário de Campo, constituindo-se em CENAS que foram organizadas e analisadas a partir de quatro categorias centrais: *as questões de gênero em sala de aula, o combate ao preconceito racial, o folclorismo no espaço escolar e respeito e tolerância no campo de estudo “cidadania”*.

4.3.1 Questões de gênero em sala de aula: diferentes posturas

As questões de gênero estão inseridas no contexto do multi/interculturalismo, sendo contempladas em nosso referencial teórico, em defesa de uma sociedade mais justa, mais humana e menos desigual. A perspectiva de uma educação multi/intercultural exige sensibilidade e atitude de reprovação diante de toda e qualquer discriminação no trato cotidiano, evitando que os/as próprios/as docentes sejam fonte de preconceitos ou desvalorização da experiência de certos grupos sociais, culturais, étnicos, de gênero ou religiosos.

Em nosso período de observação, vivenciamos situações que demonstram limitações e/ou omissões das professoras, frente às questões de gênero abordadas (ou silenciadas) nas salas de aula:

CENA 1

A professora mandou abrir o livro de Português (p. 126) e fez a leitura do texto “Menina x meninos” [ANEXO D]. Depois, fez uma leitura compartilhada, indicando uma parte do texto para cada aluno. Todos participaram (alguns leram com autonomia e outros com certa dificuldade). Pequeno comentário. Não houve exploração em relação à questão de gênero, a professora só fez perguntas relacionadas diretamente ao desenrolar da história.

Recreio – observação das crianças que brincaram livremente no pátio.

Ao retornarem para sala de aula, a professora encaminhou a atividade do livro relacionada ao texto trabalhado (p.129). As crianças copiaram devagar a tarefa do livro e acabaram desviando a atenção ao respondê-la (vários alunos não responderam).

Chegou a hora de liberar para casa, sem que fosse feita a correção da atividade.

(Classe da Profª Solange - Diário de Campo, em 21/09/2006).

O texto trabalhado descreve uma situação em que os meninos de uma comunidade proibem as meninas de participarem das brincadeiras do grupo. Entretanto, uma das meninas, inconformada, foi até o campinho onde estava sendo realizado o “campeonato anual de estilingue” e acabou assistindo à competição dos meninos. Ao final, a menina propôs ao campeão disputar uma rodada com ela, o que foi alvo de gozação. Submetendo-se às mesmas regras do jogo masculino, a menina inicia perdendo e a gozação é crescente. Como a garota já havia alcançado seu objetivo, que era conseguir quebrar o bloqueio e entrar no grupo dos meninos, acabou relaxando e, com isso, virou o jogo e saiu vitoriosa. A menina encerrou o

jogo afirmando: “Depois desse dia, nenhum menino mais teve coragem de me dizer isso não é coisa pra mulher” (ver ANEXO D).

O texto dava margem à discussão sobre os estereótipos de gênero, mas este aspecto não foi trabalhado pela professora naquele momento. Seu estudo limitou-se às questões de leitura e “interpretação” sobre o desenrolar da história, com base nas questões propostas pelo livro didático, com respostas óbvias, dentre as quais, a identificação do narrador, das personagens e do local onde se passou a história, bem como questões relacionadas à ortografia e sinais de pontuação, não havendo discussão sobre as questões de gênero, o que, na verdade, poderia não estar incluído em seus objetivos. Ao consultar o plano de trabalho que nos foi apresentado pela escola, bem como nas discussões pedagógicas presenciadas entre as professoras e/ou especialistas da instituição, durante o período de observação, não verificamos nenhum planejamento para o *tratamento específico* das questões de gênero em sala de aula. Entendemos, porém, que tais questões permeiam o dia-a-dia da escola, das mais diferentes formas, surgindo, naturalmente, nas relações cotidianas, independente de uma programação específica.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as relações de gênero estão contempladas como um dos blocos de conteúdos da Orientação Sexual, apresentado como tema transversal, sugerindo possibilidades de inserção da temática no contexto das diferentes áreas do conhecimento.

Segundo os PCN (BRASIL, 1997c, p. 144):

A discussão sobre relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero.

Como tema transversal, podemos inferir que a Orientação Sexual também enfrenta impasses para sua operacionalização, em concordância com a análise empreendida, no âmbito deste trabalho, em relação à Pluralidade Cultural⁴⁶.

O texto referido na cena 1 integrava uma unidade do livro didático dedicada aos “meninos e meninas”, com uma seqüência de diferentes atividades. Tudo nos leva a crer que o estudo do texto seguia o livro didático, visando o cumprimento de atividades, sem que nenhuma programação estivesse prevista para o tratamento das questões de gênero.

⁴⁶ Para maiores esclarecimentos em relação à inserção da Orientação Sexual no currículo escolar, ver Ellis Santos (2006).

Apontados por estudiosos da área, os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações com o objetivo de examinar as representações dos gêneros, dos grupos étnicos e/ou das classes sociais. Segundo Louro (1999, p. 70):

Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino) ou para a indicação de atividades ‘características’ de homens e atividades de mulheres. [...] A ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos são comumente ignorados ou negados.

Nas entrevistas realizadas, indagamos às professoras sobre como os livros didáticos tratam a pluralidade cultural. As respostas evidenciaram que, atualmente, alguns livros didáticos já introduzem a temática de forma significativa, exigindo a análise do/a professor/a para seleção de textos, de acordo com os objetivos a serem contemplados em cada situação, conforme depoimentos abaixo transcritos:

Quanto aos livros, a gente vê que tem muitos livros hoje que já estão com uma visão mais atualizada, mais voltada para as diferentes etnias. Eu acho que isso, há um tempo atrás, houve uma maior resistência, hoje eu vejo que não está às mil maravilhas, mas muita coisa tem mudado, principalmente nos livros de literatura infantil (Prof^a Vera – entrevista realizada em 19/09/2006).

Bem, tem livros didáticos que têm essa pluralidade, mas tem outros que deixam muito a desejar... No caso, a gente tem que estar sempre estudando, tem que estar sempre lendo, analisando e vendo o que é melhor para nossa realidade e para nossos alunos (Prof^a Solange – entrevista realizada em 10/10/2006).

Os livros tratam de forma muito superficial. A gente nunca tem assim um capítulo voltado para essa área não (Prof^a Marta – entrevista realizada em 09/11/2006).

Os livros não atendem a nossa realidade. Nós recebemos um livro que a gente não analisa, é jogado para o aluno, é um livro que não tem incentivo [...] (Prof^a Luana – entrevista realizada em 17/11/2006).

Olha, um livro só não. Você tem que pesquisar muito, ler muito que você encontra este tema (Prof^a Amanda – entrevista realizada em 15/12/2006).

Em concordância com os depoimentos das professoras Vera, Solange e Amanda, verificamos que alguns livros didáticos e paradidáticos contemplam a diversidade cultural das mais diferentes formas, ora reproduzindo os aspectos apontados por Louro (1999), ora introduzindo inovações, em prol da equidade entre os gêneros. A inserção das questões de gênero nem sempre é percebida ou considerada pelas professoras, que muitas vezes perdem a oportunidade de tratar a temática com a devida atenção. Contradizendo o depoimento anterior da professora Marta, pudemos observar a inserção de uma unidade de ensino dedicada aos

“meninos e meninas”, encontrada no livro didático utilizado em uma das turmas investigadas, conforme apresentado nas cenas 1 e 2:

CENA 2

Leitura do livro de Português (p.135). O texto faz referência às questões de gênero (coisas de meninos e de meninas) – pouquíssima discussão.
Logo após a leitura, a professora encaminhou uma atividade, colocando no quadro:

Características:

Do homem (menino)	Da mulher (menina)
- cabelo curto	- cabelo grande, cacheado
- pênis	- loira, morena
- coragem	- vagina
- gosta de futebol	- usam saia
- pratica esporte	- manteiga derretida
- grosseiro	- gosta de jogar baleada
- é forte	- são inteligentes, meiga, calma [sic]

Obs: As características foram sendo citadas pelos/as alunos/as e escritas no quadro pela professora, sem maiores comentários (Diário de Campo, em 25.09.06)

O texto trabalhado neste dia dava continuidade à seqüência didática iniciada na cena 1, apresentando um diálogo entre um menino e uma menina (ver ANEXO E). Abordava “coisas de meninos e meninas”, demonstrando a separação entre as brincadeiras e a gozação que os meninos enfrentam quando, por exemplo, “brincam de elástico”. No texto, o menino afirmava que na escola preferia trabalhar com grupos mistos, considerando que “quando só tem meninos, eles brincam muito e o trabalho demora a ficar pronto”. Implicitamente, percebemos a concepção de que as meninas são sempre mais responsáveis e cuidadosas, enquanto que os meninos mais desatentos ou mais indisciplinados, reproduzindo estereótipos que ditam como deve ser o homem e a mulher em nossa sociedade.

Na atividade realizada após a leitura do texto, explicitamente, a professora reforça a homogeneização e reproduz os estereótipos de gênero, como se tais características pudessem ser tratadas de forma generalizada. Contrariando a rigidez apresentada na referida atividade, observamos que, na própria sala de aula, havia um aluno com cabelos longos. Na outra escola, campo de pesquisa, também encontramos alunos com cabelos longos e isto já não chamava mais a atenção. Em conversa com pessoas da escola tomamos conhecimento de que no início os/as colegas estranhavam, mas depois “foram se acostumando”.

Podemos inferir que, ao desenvolver tal atividade, a professora expressava uma atitude ou um comportamento comum a muitos/as outros/as professores/as, como fruto das concepções tradicionais em relação ao homem e a mulher, mas que, atualmente, vêm sendo resignificadas.

As relações de gênero, historicamente construídas, baseiam-se em padrões pré-determinados, delimitando como deve ser o homem ou a mulher, regulando seus sentimentos, suas formas de pensar e agir em uma determinada sociedade. A desigualdade de gênero é reforçada, tanto através da escola como de outras instituições, como a família, a igreja, os locais de trabalho e de lazer, além dos meios de comunicação. Desde a infância, meninos e meninas são educados dentro de rígidos padrões de comportamento, atribuindo-se papéis diferenciados⁴⁷, partindo-se de certos pressupostos como: menino não chora, é corajoso, brinca de bola e de carrinho, pratica esporte, etc, e a menina é sempre mais frágil, dócil, meiga, atenciosa, calma, uma “manteiga derretida”. Para superação das desigualdades nas relações de gênero, faz-se necessário a desmistificação destes “papéis sociais”, tradicionalmente atribuídos, em contraposição ao que foi verificado na atividade apresentada na cena 2.

A família é o primeiro lugar onde se perpetuam os papéis que a sociedade estabeleceu para homens e mulheres. Quanto às meninas, nelas se fortalece a sensibilidade, o medo, a obediência, a dependência, a afetividade. No caso dos meninos, a agressividade, a competitividade, a independência. Na escola prossegue-se, predominantemente, determinando o que é adequado para as meninas e o que é próprio para os meninos, através das relações, práticas e atitudes cotidianas, tendo em vista que os/as educadores/as, desde a sua infância, também receberam mensagens sexistas, em todas as circunstâncias da vida, e assim, inconscientemente, transmitem o que receberam.

Como identificado por vários/as autores/as (SCOTT, 1995; LOURO, 1999; CARVALHO, 2000, entre outros), as relações de gênero produzem uma distribuição desigual de poder, autoridade e prestígio entre as pessoas, de acordo com o sexo.

O problema é que as relações de gênero são relações de poder: as diferenças construídas entre homens e mulheres transformam-se em hierarquias, justificadas pela maior valorização das qualidades masculinas, aquelas atribuídas

⁴⁷ De acordo com Louro (1999, p. 24), “papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar...”. Ainda que utilizada por muito/as, a autora adverte que esta concepção pode se mostrar redutora ou simplista. As desigualdades entre os sujeitos podem não ser analisadas, ocultando as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros.

exclusivamente aos homens. Assim, as diferenças entre os sexos e os gêneros têm favorecido os homens em detrimento das mulheres (CARVALHO, 2000, p. 17).

Fica evidenciado, portanto, que as relações de gênero são construídas a partir das diferenças sexuais, ou seja, são construídas pela sociedade. Como construção social, cabe-nos perceber que as noções de gênero variam em épocas e lugares distintos, dependendo dos costumes de cada lugar e da experiência cotidiana das pessoas, variando conforme as leis, as religiões, os valores, a organização familiar e a vida política de cada povo, ao longo da história. O conceito de gênero como construção social, coaduna-se com a nossa compreensão de identidade, descrita no item “Diversidade cultural e identidade nacional”, no qual introduzimos a discussão sobre as identidades, enfocando basicamente duas posições: o “essencialismo” e a de “construção social” (ver 3.1).

Neste sentido, segundo Louro (1999, p. 21), torna-se imperativo demonstrar que “não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico”. Para que possamos compreender o lugar e as relações entre homens e mulheres numa dada sociedade, se faz necessário, portanto, observar não somente seus sexos, do ponto de vista biológico e fisiológico, mas, sobretudo, o que foi construído socialmente sobre os sexos. Compreendemos, assim, que as diferenças entre homens e mulheres existem, mas não implicam hierarquizações, desigualdade ou desvalorização de um sobre o outro. Precisamos questionar até que ponto os/as educadores/as têm contribuído para desconstruir as relações de poder estabelecidas em nossa sociedade, denunciadoras de um processo histórico excludente, marcado, essencialmente, pelo patriarcado.

O texto referido na cena 2 poderia conduzir a um amplo questionamento sobre comportamentos rotulados como, exclusivamente, “masculinos” ou “femininos”. Como educadores/as, poderíamos problematizar o que é apresentado nos materiais didáticos, nas ilustrações e textos que veiculam ideologias sexistas. Essa postura, no entanto, requer a formação do/a professor/a e o devido planejamento da ação pedagógica neste sentido, o que não foi evidenciado na realidade estudada.

Segundo Carvalho (2000, p. 19), “as professoras não exercem o poder da educação, através da promoção de novas práticas e novos valores coletivamente, junto com as colegas no âmbito da escola, e individualmente, transformando o currículo e o cotidiano da sua sala de aula”, tornando evidente a necessidade de empoderamento das educadoras neste sentido, a partir do estímulo à autoconfiança e a crença na sua possibilidade, o que implica em

demonstrar abertura e ação para promover mudanças significativas no contexto escolar.

CENA 3

Logo após o recreio, estudo sobre a pecuária. Leitura do livro, atividade no quadro:

QUESITO:

“Marque um X nos tipos de gado que existe em seu Município”:

A professora solicitou que uma aluna desenhasse os animais no quadro (olhando pelo livro), explicando que a mesma possuía habilidades artísticas (assim como Flávio, que desenha muito bem) – Neste momento verificamos que um colega chamou Flávio de “viado” porque era desenhista. Não houve nenhuma intervenção da professora e os alunos ficaram discutindo paralelamente e, enquanto a outra colega desenhava no quadro, acabaram encerrando o assunto.

A professora comentou apenas que Flávio possuía “muitas habilidades artísticas”, tanto desenhava bem, como gostava de participar de apresentações e tocava violão no Centro Cultural, juntamente com outra colega da classe.

[...]

(Classe da Profª Solange - Diário de Campo, em 05/10/2006).

As três cenas anteriores ocorreram na mesma sala de aula, com a mesma professora, demonstrando a falta de conhecimentos específicos para lidar com as questões de gênero presentes em cada situação. Notamos na cena 3 que a professora silencia diante do conflito surgido em sala de aula entre os dois alunos, por conta do xingamento a um deles direcionado. O aluno se chateia, discute e “deixa pra lá”, como inúmeras vezes ocorre, no interior das salas de aula, no que se refere às mais diversas questões, sem que haja nenhuma intervenção pedagógica significativa para “solucionar” estes e outros problemas. É preciso admitir que a escola também “fabrica sujeitos”, produz identidades étnicas, de gênero e de classe.

Atentos/as à perspectiva de construção de uma educação multi/intercultural, faz-se pertinente a preocupação e a ação da professora no sentido de desmistificar certos posicionamentos dos/as alunos/as. Para o desempenho desta tarefa, Louro (1999, p. 59) adverte que:

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as sinetas e os silêncios.

De acordo com a concepção de “currículo real”, a análise do cotidiano escolar revela todo tipo de aprendizagens e de ausências que os/as alunos/as obtêm no contexto escolar, exigindo-se uma tomada de atitude por parte do/a professor/a, diante de questões como estas. Conforme defendem Moreira e Candau (2003, p. 161), não podemos reforçar a tradição monocultural que persiste na escola e na sociedade como um todo: “A escola está sendo

chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças”. Entretanto, a escola sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização, sendo, de longe, desafiada a abrir espaços para a diversidade, para a diferença e para o cruzamento de culturas.

A professora demonstra postura acolhedora e, em diferentes situações, reconhece a importância da diversidade. A forma como a professora conduz suas aulas, atendendo às solicitações dos/as alunos/as, buscando esclarecer suas dúvidas, estabelecendo uma interação dialógica com a turma, demonstra uma postura pautada no respeito e na valorização da diversidade. No entanto, ao trabalhar os conteúdos, não explora as possibilidades de inserção da temática Pluralidade Cultural e, nas cenas 1, 2 e 3, não percebe a necessidade de abordar as questões de gênero, inerentes a cada situação. Diante das cenas apresentadas, podemos questionar as lacunas da formação profissional, os efeitos de uma ação pedagógica limitada ao livro didático, bem como a força do imaginário registrado em nosso inconsciente. Verificamos que a escola reflete o sexismo que permeia toda a sociedade e a professora é fruto de práticas escolares cristalizadas, que polarizam os sexos e dificultam a superação das marcas registradas pelo patriarcalismo em nossas relações sociais.

A fim de tentar esclarecer um pouco a complexa relação entre gênero e educação, é preciso considerar que estas questões não foram ou não têm sido discutidas nas escolas, nos cursos de Pedagogia e nos cursos de formação de professores/as em geral, justificando a atitude de muitos/as educadores/as em situações equivalentes às que aqui foram analisadas.

Martinez (2003, p. 266), em concordância com o nosso entendimento, evidencia a necessidade de:

Introduzir a discussão das questões de gênero na formação de professores/as, no sentido de formar profissionais reflexivos que possam pensar e repensar sua própria prática, no sentido de conhecer a importância crescente que detém a linguagem (nas suas diversas formas: oral, escrita, corporal, etc) na formação das identidades de gênero e na transmissão – ou não – dos estereótipos sexuais.

Colaborar para que os/as futuros/as professores/as possam desvelar os mecanismos ocultos da escola, compreendendo as dimensões ideológicas da educação, é uma tarefa da formação inicial comprometida com a prática pedagógica crítico-humanista. Precisamos repensar a forma como os/as professores/as fundamentam eticamente as suas práticas cotidianas, no sentido de dar oportunidade de expressão às diferentes vozes presentes no contexto escolar.

O investimento na formação dos/as professores/as também é defendido por Carvalho (2003, p. 56) que demonstra a importância da problematização, discussão e reflexão sobre as relações de gênero vivenciadas na vida e na escola, bem como suas implicações no currículo e na prática pedagógica, empenhando-se na tarefa de “buscar estratégias de promoção da equidade de gênero no cotidiano escolar”.

Faz-se necessário, em princípio, admitirmos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida, fazendo isso cotidianamente, de forma naturalizada, com a nossa participação ou omissão.

Se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 1997, p. 85-85).

CENA 4

Momento de leitura diversificada (continuação da atividade iniciada no dia anterior com os textos trazidos pelos alunos). A professora continuou estimulando para os/as alunos/as comentarem o texto após a leitura.

Um aluno perguntou se podia ler um texto do próprio livro e a professora disse que sim. Ele leu o texto “Homem não chora”, de Flávio de Souza, dizendo que achou o texto interessante “porque os dois acabaram chorando”. A opinião do aluno acabou motivando uma discussão em torno do texto (questões de gênero) e dos motivos que fazem homens e mulheres chorarem. A professora abriu espaço para discussão e chamou atenção para a pontuação do texto, explicando que “é preciso ver que um ponto muda o sentido da frase”.

Chegou-se à conclusão que chorar de tristeza, alegria, emoção, saudade, “aperreio”... é próprio do ser humano, independente de ser homem ou mulher (Classe da Profª Luana - Diário de Campo, em 09/11/06).

O texto relata situações de tristeza em que o menino sente vontade de chorar e entra em conflito com a afirmação de que “homem não chora”. Posteriormente, presencia o pai chorando de alegria e compreende que “homem também chora”, em diferentes situações e por diversos motivos (ver ANEXO F).

Consideramos que o tratamento dispensado em relação às questões de gênero, inicialmente nas cenas 1, 2 e 3 e, posteriormente, na cena 4, demonstram *posturas diferenciadas* por parte das professoras, quando a primeira atua de forma superficial em situações que mereciam maior atenção e/ou uma ampla discussão coletiva, enquanto a segunda *ousa* discutir a temática, a partir das colocações do aluno.

Vimos que, em nossa sociedade, características são fixadas para o sexo masculino e outras para o feminino. O problema surge quando as características de fragilidade são tidas

sempre como femininas, reforçando a desigualdade estabelecida na sociedade patriarcal. Conforme Carvalho (2000, p. 16), “[...] as mulheres são consideradas incapazes só por serem mulheres, sendo tolhidas na sua ação e impedidas de se desenvolverem; e os homens são desencorajados ou mesmo proibidos de manifestarem qualidades ditas femininas como a sensibilidade e a delicadeza”.

Na medida em que a professora questiona os comportamentos rotulados como exclusivamente masculinos ou femininos, problematizando o texto e dando ênfase aos diferentes sentidos atribuídos com o emprego correto da pontuação, está, efetivamente, contribuindo para a desconstrução dos estereótipos sexistas até então dominantes.

A forma de lidarmos com o comportamento demonstrado por meninos e meninas, as atitudes de elogio ou punição a eles/as dispensadas, o modo como a classe é organizada, as relações estabelecidas em seu interior podem estar reforçando a desigualdade de gênero ou podem apresentar possibilidades de desconstrução de uma “ordem” historicamente estabelecida.

Dos/as professores/as, esperamos uma postura atenta, a fim de se evitar a discriminação e o reforço a estereótipos de gênero, o desrespeito às diferenças individuais e opções sexuais. Somos conscientes, no entanto, de toda a complexidade que envolve os estudos sobre o multi/interculturalismo. A perspectiva intercultural crítica necessita ser incorporada à cultura escolar e ao sistema de ensino como um todo, articulando as políticas educativas com as práticas pedagógicas, de modo a contribuir para a superação do autoritarismo, do preconceito e da discriminação que marcaram a sociedade e, especificamente, a história da educação brasileira, como abordamos em nosso primeiro capítulo.

Valorizamos intervenções pedagógicas que questionem idéias e sentimentos, tanto dos homens como das mulheres, buscando a construção de uma sociedade mais justa, em que todos os seres humanos sejam reconhecidos e valorizados, independente das diferenças sexuais. Vimos que, em algumas situações (cenas 1, 2 e 3), a prática pedagógica reforçou os preconceitos de gênero; em outra (cena 4) a professora procura romper com certos estereótipos, demonstrando uma tomada de atitude positiva ao oportunizar a reflexão em sala de aula.

Diante da persistência da educação sexista, precisamos repensar e questionar a prática pedagógica, no sentido de possibilitar a discussão sobre “o que é ser homem” e “o que é ser mulher”, percebendo-os como conceitos formados culturalmente em uma determinada sociedade, sofrendo alterações histórico-temporais. Esta preocupação ainda se encontra

ausente na maioria dos currículos escolares, podendo interferir no processo de transformação das relações de dominação existentes no espaço escolar. Neste quadro, segundo Canen (2003, p. 213), “busca-se, na vertente multicultural, a formação de um professor apto a lidar com a diversidade cultural de seus alunos, partindo de um desafio a estereótipos que informam práticas docentes discriminatórias e problematizando conteúdos etnocêntricos e práticas pedagógicas fragmentadas”.

4.3.2 Combate ao preconceito racial: uma tarefa que exige persistência

Em uma das turmas observadas, vivenciamos situações de discriminação por parte de alguns/mas alunos/as em relação a uma criança negra, sendo este ato combatido pela professora, tanto em sua fala como nas ações pedagógicas desenvolvidas cotidianamente. Nosso olhar mais aguçado em relação à temática surgiu a partir da seguinte cena:

CENA 5

Momento inicial com jogo pedagógico para formação de palavras.

Continuação da atividade do livro de Português finalizando o estudo do texto “A cigarra e a formiga” (1ª versão).

Intervalo [...]

Logo após, música e representação do Saci-pererê:

*Saci-pererê de uma perna só,
pula, pula e zomba e de ninguém tem dó (bis).
Negrinho de cachimbo e de gorrinho vermelho,
de noite ele apronta e sempre mete o bedelho.
Cuidado meu amigo, não duvide do saci,
Se não ele vai zombar, por aqui e por ali.*

No momento da dança, um aluno rejeitou pegar na mão de Adriana (nome fictício), demonstrando preconceito. A criança desconfiada saiu da roda e sentou em seu lugar. Uma outra aluna da turma rapidamente resolveu a questão, segurando a mão da colega e trazendo-a de volta para o círculo, demonstrando uma postura acolhedora. A dança continuou normalmente...

Posteriormente a professora me explicou que eles/as tinham muito preconceito com esta aluna por conta da sua cor e ela tinha mais dificuldade para realizar dinâmicas em sala de aula, mas havia trabalhado com a história “O menino marrom” de Ziraldo, elaborando diferentes atividades e “depois a convivência foi melhorando”. Disse também que estava pensando em retrabalhar o tema com “Menina bonita do laço de fita”, pois “este livro também traz uma história muito bonita para combater o preconceito” (Classe da Profª Vera - Diário de campo, em 30/08/2006).

Na entrevista realizada, a professora também fez referência aos problemas enfrentados por conta da discriminação e expôs, de forma mais detalhada, o trabalho realizado com a literatura infantil, visando combater o preconceito racial:

[...] existe sim conflito [em sala de aula] quanto ao aspecto da etnia, a gente vê criança que traz dentro dela um preconceito. Eu tenho uma aluna na sala que é negra e existe um preconceito grande. Já foi maior, bem maior, e ele se atenuou, porém, ele está voltando, e é assim... é tão sério isto, que tem gerado conflito de algumas crianças para com esta, de não aceitarem, de chatearem, de xingarem... Não só as crianças da sala, mas as crianças da escola. No início do ano a gente fez um trabalho intensivo com a literatura “O menino marrom”. A gente convidou as meninas da equipe técnico-pedagógica da escola e a gente fez um trabalho bastante interessante sobre isso. Havia se atenuado esse tema, mas de um tempo pra cá voltou [...] e isso vai sendo combatido com o tempo, não é uma coisa que se resolva dentro de um período de tempo pequeno [...], mas é uma coisa que a gente vê que existe e dizer que isso passa também não é assim rápido, é uma coisa arraigada e só com a conscientização deles é que eles vão aos poucos superando (Profª Vera – entrevista realizada em 19/09/2006).

Ao ser indagada sobre as atividades realizadas a partir da história do “menino marrom”, a professora relata diversas alternativas pedagógicas que motivaram a participação e o envolvimento das crianças, tais como:

Leitura coletiva, discussão com as crianças sobre o que elas acharam mais interessante, representação de algumas situações da história, conto da história, desenhos... Como a história era longa tive que trabalhar por partes e uma parte bem marcante para eles foi a história do pacto de sangue, eles acabaram dizendo que os meninos eram muito inteligentes. Teve ainda as conversas que a psicóloga e a supervisora tiveram com eles.

Consideramos significativa a decisão da professora trabalhar com o tema de forma sistemática e planejada, pois a omissão diante da questão pode estar reforçando o preconceito e a discriminação enraizados na sociedade. O combate ao preconceito é uma luta constante, que exige persistência e coerência entre o falar e o agir. Precisamos abraçar esta luta e demonstrar o nosso empenho a cada contato, a cada decisão tomada e na postura adotada em nossas relações cotidianas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997c, p. 56):

A intencionalidade se faz necessária como produto de uma reflexão que permita ao professor perceber o papel que desempenha nessa questão. É também a capacidade de perceber que tem o que trabalhar em si mesmo, e isso não o impede de trilhar, junto com seus alunos, o caminho da superação do preconceito e da discriminação. Trata-se de ter a certeza de que cada um de seus gestos pode fazer a diferença entre o reforço de atitudes inadequadas e a chance de abrir novas possibilidades de diálogo, respeito e solidariedade.

Não somente o racismo provoca discriminações, como também as questões de gênero, violência e desigualdade social, entre outras, que se manifestam no interior da escola, através de atitudes discriminatórias presenciadas tanto nas relações interpessoais entre alunos/as, professores/as, pais/mães e/ou funcionários/as, como nos textos e materiais pedagógicos utilizados. Em consequência disso, reconhecemos a importância de alternativas

que apontem possibilidades didáticas para se lidar com as tensões e os conflitos surgidos na sala de aula e na escola como um todo.

Essas possibilidades didáticas foram evidenciadas na postura da referida professora, através do seu interesse e comprometimento com a diversidade, o que demonstrou coerência entre a sua fala e a sua maneira de agir no cotidiano da sala de aula. O trabalho desenvolvido com “O menino marrom” não representou uma ação isolada em prol da diversidade em sua prática pedagógica. Em diferentes momentos e situações, observamos atitudes/ações pedagógicas positivas para a construção de uma educação intercultural, ainda que de forma embrionária e até não-intencional, conforme apontamos a seguir⁴⁸:

1. A organização da sala de aula sempre em círculo, como forma de favorecer a relação professora-alunos/as, promover uma maior interação entre as crianças e facilitar a realização de atividades com jogos, músicas e dramatizações;
2. A roda de conversa na sala de aula, oportunizando que cada aluno/a socialize uma situação vivenciada, seja em sua casa, seja em sua comunidade, ou que tenha tomado conhecimento através dos meios de comunicação (geralmente rádio ou televisão);
3. Atitude motivadora da professora no tocante ao envolvimento de todos/as os/as alunos/as nas atividades realizadas;
4. O momento de incentivo à leitura na sala de aula, que representa uma oportunidade para maior aproximação da professora com os/as alunos/as, favorecendo o atendimento individual e o acompanhamento das dificuldades de leitura, contribuindo para a socialização de leituras entre os/as colegas e estimulando o prazer pelo ato de ler.

Percebemos a dedicação da professora ao trabalhar com a literatura na sala de aula, fomentando o prazer pela leitura e explorando o potencial pedagógico que as histórias oferecem. A professora, diariamente, iniciava a aula com um momento de leitura “livre”, que consideramos bastante rico, embora com suas limitações, tais como: falta de biblioteca e/ou sala de leitura na escola e pequena quantidade de livros paradidáticos à disposição das professoras. Para lidar com essa situação, a professora (como tantas outras) provê a sala de aula com alguns livros de literatura infantil adquiridos por ela, como forma de aumentar o acervo oferecido aos/as alunos/as, objetivando despertar o interesse pela leitura.

Após este momento de leitura “livre”, a professora dava continuidade com a escolha de uma história para leitura e discussão coletiva. Esta escolha ora partia dos/as alunos/as, ora

⁴⁸ As atitudes/ações 1 e 4 também foram observadas na Turma C e a 3 esteve presente em todas as práticas pedagógicas analisadas.

da própria professora, que fazia a seleção da “história do dia”, justificando: “Vamos ler esta hoje, que nunca mais a gente leu”, “Vou contar esta pra vocês, pois é uma história muito bonita”, ou ainda, “Hoje eu trouxe uma história nova pra contar pra vocês”.

Durante todo o período de observação, percebíamos que, ao trabalhar com a literatura infantil, a professora fazia sempre referência positiva à diversidade, favorecendo o combate ao preconceito em diferentes sentidos⁴⁹. Com esta outra cena vivenciada na sala de aula, podemos ilustrar nossa argumentação:

CENA 6

[...]

A professora entrega o livro de Português e faz a leitura do texto “A cigarra e as formigas” (1ª versão) – p. 135-136. Discute o texto com a turma e realiza uma dramatização com alunos/as representando as personagens.

Logo após, faz uma pesquisa de opinião com os/as alunos/as em relação ao final do texto:

Você concorda com o final da história?

SIM NÃO POR QUÊ ?

8 6 DISCUSSÃO ORAL .

Alguns alunos/as concordaram com a moral da história apresentada pelos autores, afirmando que “os preguiçosos colhem o que merecem”. Outros/as acharam que a cigarra deveria ser acolhida no formigueiro, apresentando diversas justificativas.

Obs: A professora fez referência positiva à diversidade ao explicar para os/as alunos/as que “na natureza cada ser contribui de uma forma diferente para sobrevivência”, “é como a gente, cada um tem um jeito diferente de ajudar em nossa casa, em nossa escola...” “Enquanto as formigas trabalhavam carregando as folhinhas, a cigarra tocava alegrando o ambiente e tornando o trabalho mais agradável” - FALAS DA PROFESSORA DURANTE A DISCUSSÃO DO TEXTO (Classe da Profª Vera - Diário de campo, em 28/08/2006).

Nesta cena, apontamos a disponibilidade da professora para o reconhecimento e a valorização da diversidade a partir da iniciativa da “pesquisa de opinião” em relação ao final da história, permitindo que os/as alunos/as defendessem o seu posicionamento e expressassem o seu entendimento, oportunizando, assim, a manifestação das “diferentes vozes” presentes na sala de aula. Foi um momento de euforia e empolgação entre as crianças, porque cada uma queria convencer a outra com a sua opinião, mas a professora dizia que “as respostas não precisavam ser iguais, pois cada um poderia ter um final diferente para história”. Ao falar sobre a diversidade de seres existentes na natureza, a professora fazia referência às diferenças individuais, realçando as contribuições que cada um poderia dar em casa ou na escola, como

⁴⁹ Outros livros encontrados e trabalhados na sala de aula: A arca de Noé, A primavera da lagarta, Romeu e Julieta (todos por Ruth Rocha), Ana levada da breca (de Mª de Lourdes Krieger), O esquilo esquecido (de Ângelo Machado), A boca do sapo (de Mary França e Eliardo França), Maria-vai-com-as-outras (de Sílvia Orthof), A centopéia que sonhava (de Herbert de Souza), O passarinho vermelho (de Milton Camargo e Rodrigo Frank), entre outros, incluindo coleções com “os clássicos infantis” e “lendas folclóricas”.

forma de garantir uma “boa convivência”. Consideramos, assim, que, implicitamente, a professora favorecia o reconhecimento da diversidade cultural de forma mais ampla.

Tudo nos leva a crer que nem sempre a professora tinha consciência de que estava trabalhando com a temática “Pluralidade Cultural”, pois em sua entrevista, afirmou que nunca leu o documento dos PCN que trata desta questão (como enfocamos no item 4.1.1). Verificamos ainda que o emprego da literatura infantil como alternativa pedagógica, naquela realidade, não correspondia efetivamente a uma ação planejada para escola como um todo, mas estava presente na prática cotidiana da professora de forma espontânea.

Em outra oportunidade, a professora apresentou a história de “O esquilo esquecido”, de Ângelo Machado, levando-nos a perceber o potencial que a literatura infantil apresenta para o tratamento da pluralidade cultural, ainda mais, se investirmos em um trabalho intencional e sistematizado.

CENA 7

A professora iniciou com o momento de leitura “livre” com diversos livros de literatura infantil, à disposição dos/as alunos/as em sala de aula. As crianças folheavam os livros, diziam os que já haviam lido e faziam a sua própria seleção, realizando trocas entre os colegas. Para finalizar este momento, a professora escolheu um dos livros e disse: “Vou contar esta pra vocês, pois é uma história muito bonita” e, pausadamente, contou a história “O esquilo esquecido”.

Achei interessante a explicação da professora fazendo referência às diferentes características dos animais, dando ênfase à contribuição de cada um para o meio ambiente em que vive. As crianças acharam graça quando o esquilo dirigiu a palavra ao leitor ou à leitora: “Ei! Você aí! Pode me dizer onde eu escondi minha castanha?”. Ao procurar sua castanha, o esquilo buscou a ajuda de cada animal que encontrava na floresta [...]

A professora encerrou explicando o pequeno texto informativo que o autor escreve ao final da história: “O esquilo na vida real” e os alunos perceberam a associação com a história apresentada.

[...] (Classe da Prof^ª Vera - Diário de campo, em 01/09/2006.

Como nos referimos, anteriormente, reconhecemos o caráter interdisciplinar que constitui os estudos sobre a Pluralidade Cultural, verificando que, nesta turma, a professora insere a temática no campo das linguagens e representações (a partir da literatura infantil), campo este em que visualizamos diversas possibilidades para inserção da Pluralidade Cultural como tema transversal. Nosso posicionamento encontra respaldo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997c, p. 35), que evidenciam a relação da temática com diferentes áreas do conhecimento. Tratamos aqui da proposta de se explorar as possibilidades pedagógicas da literatura infanto-juvenil, envolvendo diferentes linguagens, ampliando as formas de comunicação e expressão entre as diferentes culturas.

Ao analisar o trabalho desenvolvido pela professora, a partir da literatura infantil, precisamos considerar que, historicamente, a questão de a literatura infantil pertencer à arte literária ou à área pedagógica tem sido objeto de discussões entre estudiosos e pesquisadores (ZILBERMAN, 1988, 2003; YUNES; PONDÉ, 1988; COELHO, 2000; SOARES, M., 2003, entre outros). Pode-se pensar que a literatura infantil pertence tanto à literatura quanto à pedagogia, pois, além de provocar emoções e prazer, também serve de instrumento educativo. Magda Soares (2003, p. 21-22) considera a escolarização da literatura como “inevitável e necessária” e esclarece que o que deve ser criticado não é a escolarização da literatura, mas a forma inadequada de sua escolarização. Ou seja:

A literatura é sempre e inevitavelmente escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode é distinguir entre uma escolarização adequada da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura (SOARES, M., 2003, p. 24-25, grifos do original).

Nessa perspectiva, entendemos a argumentação da autora no sentido de que essa escolarização inadequada pode ocorrer não só com a literatura, mas também, com outros conhecimentos, transformados em saberes escolares. Daí a importância do papel do/a professor/a como mediador na construção do conhecimento e a necessidade de maiores investimentos em sua formação inicial e continuada. Percebemos que, ao trabalhar com a literatura, embora a professora não demonstrasse ter consciência de estar abordando o tema Pluralidade Cultural, realizava um trabalho bastante interessante, na medida em que aproveitava o potencial pedagógico da literatura infantil para estimular o reconhecimento e a valorização da diversidade, sendo este corroborado por suas atitudes/ações no cotidiano da sala de aula.

No âmbito deste trabalho, podemos apreender que: “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1997, p. 39-40). Defendemos que uma postura de valorização à diversidade cultural está atrelada a uma tomada de atitude pessoal e coletiva, diante da questão, em busca de alternativas para a superação dos preconceitos e estereótipos.

4.3.3 O folclorismo no espaço escolar: precisamos ir além

No período em que iniciamos as observações em sala de aula (agosto/2006), o campo de estudo trabalhado na rede municipal, de acordo com a divisão bimestral, era “Cultura”. No entanto, a ESCOLA 1 estava engajada no projeto “Meio ambiente”, elaborado para todo o 2º semestre, para o qual as atenções estavam voltadas e as atividades pedagógicas direcionadas, de acordo com as adaptações implementadas a partir da proposta PEADS, orientada pela equipe do Programa Educar. O tema “Cultura” foi sendo inserido na prática pedagógica da escola em alusão ao folclore, incluído no calendário escolar, naquele período, e trabalhado através de lendas, quadrinhas e cantigas populares, conforme presenciamos em sala de aula. Também verificamos, nos momentos de intervalo, as professoras socializando atividades realizadas como, por exemplo, o trabalho com brinquedos e brincadeiras realizado pela turma de 1º ciclo inicial (alfabetização). Algumas cenas vivenciadas em sala de aula, registram atividades relacionadas ao folclore como, por exemplo, a cena 5 (anteriormente apresentada no item 4.3.2), além de outras:

CENA 8

Atividade inicial: dobradura e pintura do Saci-pererê. Colagem em uma folha de papel ofício. Música do Saci (momento de dança e expressão corporal - representação da letra da música).

Alguns/mas alunos/as não quiseram participar e ficaram sentados/as em seus lugares.

Cópia da música no quadro-de-giz pela professora (os/as alunos/as copiaram na folha em que haviam colado a dobradura).

Intervalo. [...]

Leitura do texto (música do Saci) e pintura de algumas palavras indicadas pela professora.

Atividade mimeografada para casa: cruzadinha alusiva ao Saci-pererê.

(Classe da Profª Vera - Diário de campo, 31/08/2006)

CENA 9

Momento com jogo pedagógico para formação de palavras:

As crianças, organizadas em duplas, formavam palavras e a professora perguntava o que ia sendo formado. Eles/as também me chamavam para ver as palavras que formavam e acabei participando da atividade.

Logo após, brincaram de roda recordando algumas músicas folclóricas: “Saci-pererê”, “Boi da cara preta”, “Caranguejo peixe é”, “O cravo brigou com a rosa”, “Terezinha de Jesus” (momento de descontração). Quando sentaram, a professora pediu que completassem algumas quadrinhas populares que haviam sido trabalhadas em sala:

- Lá vem o pato, pato aqui, pato acolá...;

- Um dois, feijão com arroz...;

- Corre cutia, na casa da tia...

Intervalo. [...]

(Classe da Profª Vera - Diário de campo. 15/09/2006)

CENA 10

Momento da leitura livre (a professora trouxe outros livros de casa – coleção do folclore com várias lendas). As crianças só queriam pegar os livros novos. Folhearam os livros, ficaram admirados com as gravuras e diziam em voz alta o nome das lendas: Lenda do Saci-pererê, Lenda do Curupira, Boitatá, O boto rosa, Mula-sem-cabeça, O canto do sabiá, etc. Para encerrar este momento, a professora formou a roda de leitura e contou a Lenda do Curupira, mostrando as ilustrações para todas as crianças.

[...]

(Classe da Profª Vera - Diário de campo, 18/09/2006)

Podemos fazer referência a inúmeras atividades escolares e extra-escolares relacionadas ao “nosso folclore”, reconhecendo o potencial motivador que exerce sobre muitos/as professores/as e alunos/as, pela forma como os conteúdos podem ser trabalhados, envolvendo diferentes alternativas pedagógicas, como a música, a dança, a literatura, a modelagem, o desenho, a pintura, a dobradura, apresentações culturais, etc. Porém, no âmbito dos nossos estudos, preocupa-nos a idéia do que é “típico”, geralmente enfocada nesta temática, em oposição à nossa compreensão de cultura viva, dinâmica, em permanente processo de construção e reconstrução.

Ainda estávamos nesta mesma escola (final de outubro/2006), quando a instituição foi “convidada” a participar do “Projeto Amigos da Escola”⁵⁰, envolvendo escolas das redes estadual e municipal, com turmas de 5ª a 8ª séries (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental). A coordenação do Projeto Amigos da Escola organizou um “Dia Temático”⁵¹ voltado para “Identidade e Cidadania” - com uma programação diversificada, incluindo concurso de redações, pesquisas, apresentações culturais, etc - a ser desenvolvida em forma de gincana cultural, conforme proposta encaminhada à escola (ver ANEXO G). Embora o projeto não contemplasse o 1º e 2º ciclos (nível de ensino em que se situa nossa pesquisa), acompanhamos o empenho e as dificuldades da escola para cumprir as tarefas que lhe foram solicitadas, tendo

⁵⁰ De acordo com os dados obtidos no site do projeto, o Projeto Amigos da Escola é coordenado a nível nacional pela TV Globo, foi iniciado no ano 2000 e tem como objetivos: Contribuir com a educação pública fundamental, por meio da mobilização da sociedade para o exercício da responsabilidade social e fortalecer a formação e a organização de ações voluntárias para colaborar com a educação pública, interagindo com diretores, professores e funcionários das escolas. O projeto tem uma coordenação nacional e núcleos regionais em todas as regiões do país, coordenados por representantes da TV Globo e das Emissoras Afiliadas, em parceria com Secretarias de Educação, ONGs, Universidades, e outras instituições públicas e privadas. Dados disponíveis em: <<http://verdesmares.globo.com/amigosdaescola/projeto.asp>>

⁵¹ Esse Dia Temático foi realizado no Clube do Trabalhador – SESI, no dia 09/11/2006, envolvendo escolas das redes municipal e estadual. Segundo o site do projeto, “os Dias Temáticos são datas de mobilização das escolas participantes do projeto em todo o Brasil a respeito de questões relevantes para a sociedade. As escolas estimulam o conhecimento e o debate acerca do tema selecionado, promovendo eventos e atividades especiais – desenvolvidas a partir de processos educativos complementares às atividades pedagógicas. Diversos parceiros locais apóiam a realização das ações, que contribuem para a valorização do trabalho voluntário e para a aproximação escola-comunidade”. Dados disponíveis em: <<http://amigosdaescola.globo.com/TVGlobo/Amigosdaescola/0,,LSD0-6974,00.html>>

em vista que faltava pouco tempo para a realização do evento. Na verdade, a equipe queixava-se de que “a secretaria fica só enviando projetos para as escolas cumprirem”, o que resulta num acúmulo de atividades que “nem sempre estão integradas à programação curricular”.

Também na outra escola (ESCOLA 2), uma das professoras, ao ser entrevistada, apontou a superficialidade com que a pluralidade cultural é trabalhada, afirmando que “quando acontece uma eventualidade..., aí se toca naquele assunto e vamos trabalhar” (Profª Luana). Neste sentido, a professora faz referência aos eventos da escola que, muitas vezes, são realizados de forma isolada e os temas são trabalhados exclusivamente para apresentações naquela oportunidade, sem que integrem a programação curricular mais ampla da instituição.

Em uma das cenas vivenciadas em sala de aula, pudemos verificar esta questão:

CENA 11

Ao retornar do recreio os/as alunos/as fizeram a correção da tarefa e apresentaram a peça: “Peleja do Cego Aderaldo e Zé Pretinho” (a professora pediu que a turma apresentasse algo que eles já soubessem e que pudesse ser apresentado na Mostra Cultural da escola, que seria no sábado – dia 18/11).

Considerando a proximidade do evento, a professora explicou que não havia tempo para ensaiar uma nova apresentação e era preciso aproveitar o que os alunos já sabiam. (Esta apresentação os/as alunos/as haviam ensaiado com a professora anterior da turma, que já havia feito referência ao trabalho desenvolvido pelos/as alunos/as, logo ao iniciarmos o período de observação).

(Classe da Profª Luana - Diário de campo, 14/11/06).

Ao falar sobre os eventos desenvolvidos durante o ano letivo, a diretora confirmou que:

São eventos que já fazem parte do calendário letivo da unidade, como a “Mostra de Educação Física”, a “Mostra Cultural”, a “Mostra afro-brasileira”, a “Gincana Pedagógica”, [...], são eventos em que nós procuramos envolver todo o alunado e a comunidade externa também, que é parte do processo (Diretora da Escola 2 – entrevista realizada em 28/12/2006).

Em relação à Mostra afro-brasileira, a diretora explicou que esta representou todo um trabalho realizado em turmas de 3º e 4º ciclos, envolvendo reflexões e pesquisas, culminando com exposição e apresentações em comemoração ao “Dia da Consciência Negra”. Em relação à Mostra Cultural, fez referência ao “resgate das cantigas e brincadeiras com as crianças menores, as danças populares, os diferentes ritmos musicais..., bom, foi tudo voltado pra cultura mesmo, como música, ritmo, danças, cantigas, brincadeiras, cordéis, dramaturgia, folclore”.

Embora reconheçamos a importância destes eventos como oportunidades para a discussão da temática Pluralidade Cultural e acreditemos na boa intenção dos/as seus/as

organizadores/as, estamos atentas ao posicionamento de autores/as como Moreira (2001) e Canen (2002) que se colocam contra a visão de um multiculturalismo que incentiva eventos episódicos como feiras, exposições, debates e/ou comemorações, limitando-se a valorização de costumes, festas, receitas e outros aspectos folclóricos e “exóticos” de grupos culturais diversos.

Moreira (2001, p. 76) afirma que “essas atividades esporádicas podem, no máximo, corresponder a *momentos iniciais* de um trabalho de sensibilização da comunidade escolar para a diversidade cultural” (grifo nosso). O autor também se posiciona contra a inserção de novas disciplinas no currículo escolar, voltadas para o estudo da história e da cultura de alguns grupos culturais ou para a análise de problemas específicos. Em contrapartida, propõe que os conteúdos selecionados nas disciplinas já existentes contribuam para desestabilizar “a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual que até agora conduziu o processo” e para confrontá-la com outras lógicas, demonstrando outras formas de ver e entender o mundo.

O referido autor reforça o nosso entendimento de que uma ação multicultural na educação não se restringe a determinadas disciplinas ou áreas específicas como história, antropologia, sociologia ou estudos sociais. “Se essas disciplinas podem oferecer subsídios teóricos importantes para melhor ‘vivermos com o outro no mundo da diferença’, toda e qualquer disciplina pode cooperar com o projeto multicultural” (MOREIRA, 2001, p. 77). No terceiro capítulo, defendemos a necessária contribuição dos diferentes componentes curriculares para o tratamento da Pluralidade Cultural, evidenciando o caráter interdisciplinar da temática. Reconhecemos, pois, o potencial que a interdisciplinaridade representa para enriquecer nossas discussões e práticas, considerando a diversidade que nos constitui.

Com base em Canen (2002, p. 182), logo no capítulo inicial deste trabalho, alertamos para o perigo de se reduzir o multiculturalismo à perspectiva de folclorismo, preconizando-se a “alegria de ser brasileiro” e ocultando-se as relações de poder entre sujeitos e universos culturais distintos, resultando, muitas vezes, em preconceitos e discriminações. Defendendo um multiculturalismo em sentido crítico, denominando-o de *perspectiva intercultural crítica*, Canen (2000, 2002, 2003) busca superar esta visão, apontando como alternativa a integração dos eventos folclóricos a discussões mais amplas sobre a construção histórica das diferenças e dos preconceitos, buscando formas de superá-los. Mas isto, na verdade, não está presente nas práticas pedagógicas cotidianas, permanecendo em nível superficial, muitas vezes em decorrência de tudo quanto é cobrado dos/as professores/as e da falta de tempo para um maior aprofundamento, conforme desabafos verificados nas entrevistas, principalmente em relação à

falta de continuidade dos projetos que são desenvolvidos na escola, aspecto tratado no item 4.1.1.

Também Santomé (1995, p. 172-173) adverte que não podemos cair no equívoco de dedicar um dia ou uma semana do ano à luta contra os preconceitos, muitas vezes sob a responsabilidade de uma única disciplina ou área de conhecimento. Segundo o autor, “um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas sobre as quais vimos falando”. Em consonância com Canen e Moreira, Santomé enfatiza que o tratamento da temática corre o perigo de cair em “propostas de trabalho tipo *currículos turísticos*, ou seja, em unidades isoladas, nas quais, esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural” (grifos do original). Nesta perspectiva, as situações sociais silenciadas até o momento (as etnias oprimidas, as culturas nacionais silenciadas, as discriminações de gênero, de idade, etc) passam a ser contempladas, mantendo-se uma posição de “distanciamento”, como algo que nada tem a ver conosco, algo estranho, “exótico” ou até mesmo problemático, mas tratando-se de uma situação sobre a qual não poderíamos intervir.

Uma pedagogia antimarginalização necessita, pois, que as instituições escolares sejam lugares onde se aprenda, mediante a prática cotidiana, a analisar como e por que surgem as discriminações, que significado e que espaço devem ter as diferenças culturais. Como sintetiza Santomé (1995, p. 177):

É necessário que todo o vocabulário político que faz parte da evolução democrática de uma sociedade, ou seja, palavras como poder, justiça, desigualdade, luta, direitos não se converta num vocabulário academicista, referido a contextos históricos e espaciais distantes, longe da vida cotidiana de nossa comunidade (grifos do original).

Precisamos, então, chegar a níveis maiores de reflexão em torno dos pressupostos, das normas e dos procedimentos que orientam os conteúdos escolares, as nossas práticas pedagógicas e atitudes cotidianas.

4.3.4 Respeito e tolerância no campo de estudo “cidadania”: que sentidos atribuir?

Abordada anteriormente, a proposta curricular do município de Campina Grande consta atualmente de quatro grandes temas a serem trabalhados durante o ano letivo: *família, meio ambiente, cultura e cidadania*. Como nossa pesquisa de campo realizou-se no segundo semestre, vivenciamos o período dedicado aos dois últimos temas, sendo tratados como “campos de estudo”.

Com referência ao campo de estudo cidadania, segundo informação das supervisoras, professoras e diretora da ESCOLA 2, desde o planejamento, estavam voltadas para a questão da ética e valores humanos, discutindo sobre a amizade, a solidariedade, a honestidade, o respeito e a justiça, conforme material que nos fora apresentado pelas supervisoras: sugestão de textos (fábulas) e atividades oferecidas às professoras para utilização em sala de aula. Durante o período de observação verificamos que os textos e as atividades sugeridos/as não foram contemplados/as nas turmas investigadas, sendo substituídos/as por outros/as selecionados/as diretamente pelas professoras, permanecendo, no entanto, a preocupação e a discussão da temática. De acordo com os nossos objetivos, a presente análise evidencia o material utilizado e as práticas pedagógicas efetivamente vivenciadas no cotidiano da sala de aula.

CENA 12:

Mesmo antes da professora chegar à sala, observei uma aluna chorando e as colegas comentando sobre a saída da Profª Marta (nome fictício).

A nova professora chegou à turma e explicou que queria seguir os mesmos “combinados” que estavam no cartaz exposto na sala (este cartaz fazia referência às regras para uma boa convivência na sala de aula e havia sido elaborado com a outra professora). Ela também explicou que “cada pessoa tem o seu jeito de ser” e ela não poderia ser igual à professora anterior, claro que iria agir diferente em muitas coisas, mas iria procurar estabelecer uma boa relação com a turma.

Aos poucos foi introduzindo o tema cidadania falando sobre a criança, o amor e a solidariedade. Escreveu no quadro o poema:

NINHO NO CORAÇÃO

*O passarinho
caiu do ninho.
Cortaram a árvore,
pisaram o ninho,
e o passarinho
não tem mais lar,
não tem mais mãe,
não tem mais nada,
não tem ninguém.*

*Agora só tem a mim,
e eu agora tenho a ele.
Vou colocar com cuidado
no bolso da minha blusa.
Parece que está com frio,
pois pulsa na minha mão.
Quem sabe ele faz um ninho
dentro do meu coração?*

Pedro Bandeira

Os alunos logo disseram que gostavam de poemas e gostavam de recitar. A professora disse: - “que bom, então vamos ler o texto em voz alta”.

-“Quantas estrofes ele tem?” Perguntou a professora. - “E quantos versos?”

Os alunos responderam prontamente.

Ao fazerem a leitura, a professora cobrava a pontuação e entonação, depois identificou as palavras que rimavam no texto. No comentário do texto, a professora enfocou sobre: *o respeito à natureza, ao passarinho, à vida e ao ser humano*.

[...]

Logo ao retornarem do recreio ocorreu um conflito entre alguns alunos da sala por conta de uma sandália escondida: Esconderam a sandália de um menino e a professora não conseguia reiniciar a aula por causa da confusão (um atribuindo culpa ao outro). A professora chamou o orientador educacional e ele falou seriamente com a turma, esperando que a sandália aparecesse. Paralelamente, dois alunos discutiam e um jogou um lápis no outro. Para resolver a questão, uma aluna que nada tinha a ver com a discussão foi quem apanhou o lápis e entregou ao aluno. Próximo ao final da aula, a sandália apareceu e o aluno acusado de tê-la escondido, saiu da sala enfurecido, dando pancadas e chamando “palavrões”.

A professora, no momento, apenas comentou: “Parece até que não entenderam nada do que foi trabalhado hoje na sala” e encaminhou umas operações de divisão no quadro. A turma ficou mais calma copiando a atividade.

[...]

(Classe da Profª Luana – Diário de campo, 06/11/2006).

Os acontecimentos marcantes registrados na cena 12 tiveram continuidade no outro dia, sendo necessário acompanhar a seqüência:

CENA 13

Conversa informal sobre os conflitos do dia anterior (pedido de paz da professora, enfocando a necessidade de uma boa convivência em sala de aula, lembrando que *todos merecem respeito*). De repente a professora interrompeu a conversa e foi ao pátio buscar o aluno que havia saído da sala revoltado no dia anterior. Os/as colegas disseram que ele não tinha entrado porque estava com medo. Ao retornar com o aluno, a professora explicou para turma que “lugar de aluno é na sala de aula”, mas alertou que “é preciso conviver com certas regras. Não podemos fazer tudo que queremos, na hora que queremos, e por isso temos as regras que foram combinadas com a outra professora”. O assunto foi encerrado e a professora iniciou com uma atividade de matemática (situações-problema envolvendo divisão).

A turma estava calma e os/as alunos/as demonstraram interesse em resolver a tarefa. Também ajudei no acompanhamento individual da atividade, esclarecendo algumas dúvidas dos/as alunos/as.

[...]

Após o intervalo, atividade escrita relacionada ao texto do dia anterior: Ninho no coração (atividade copiada no quadro). Algumas/as alunos/as não responderam a atividade, mas também não perturbaram.

[...]

(Classe da Profª Luana – Diário de campo, 07/08/2006).

Em nosso percurso metodológico, registramos a mudança de professora na TURMA C, sendo acordado com a nova professora (que já fazia parte da escola) a nossa permanência na turma, garantindo a continuidade das observações.

Nas cenas 12 e 13, consideramos significativa a atitude da professora em aceitar os “combinados”, expostos em cartaz na sala de aula, demonstrando disponibilidade para dar

continuidade ao trabalho da professora anterior e manter um bom relacionamento com a turma, embora alertasse sobre as diferenças entre ambas, explicando que “cada um tem o seu jeito de ser”. A elaboração de “normas e regulamentos de convívio cotidiano” é uma atividade prevista nos PCN, representando uma possibilidade didática para exercitar “a capacidade de definição coletiva do uso de espaços e tempos comuns, [...], onde a disciplina passa a ter significado de autonomia e responsabilidade mútua” (BRASIL, 1997c, p. 83). No entanto, vimos que a questão do respeito surge na sala de aula em meio a tensões e conflitos diários, exigindo da professora condições pessoais e profissionais para agir em situações imprevistas e embaraçosas. Os/as alunos/as nem sempre cumprem os deveres assumidos, o que resulta em diferentes situações de indisciplina. Não podemos, porém, nos limitar apenas a registrar a falta de cumprimento dos “deveres” por parte dos/as alunos/as, precisamos também indagar se estes/as estão tendo seus direitos efetivamente garantidos.

O pedido de paz da professora, enfocando a necessidade de uma boa convivência em sala de aula, demonstrou coerência com a atitude tomada ao ir buscar o aluno que estava fora da sala e ao afirmar que “lugar de aluno é na sala de aula”, não abdicando, porém, da autoridade necessária ao alertar a criança que “é preciso conviver com certas regras [...]”, estabelecendo limites para atuação e manifestação do aluno. Segundo Freire (1995, p. 59), o ato de tolerar implica o estabelecimento de limites, a proposição de princípios a serem respeitados. Nesta perspectiva, consideramos pertinente a atitude da professora, partindo do pressuposto de que “ser tolerante não é ser conivente com o intolerável, não é acobertar o desrespeito [...]”.

CENA 14

Momento inicial com a leitura dos textos que os/as alunos/as trouxeram de casa (no dia anterior a professora havia pedido que trouxessem de casa textos diversificados – de livre escolha – para leitura em sala de aula).

Os/as alunos/as trouxeram textos de livros didáticos (principalmente poesias) e alguns recortes de jornal com algumas notícias. Cada um lia o texto e, ao final, tecia algum comentário.

A professora elogiou os/as alunos/as que trouxeram o texto e estimulou para que os/as outros/as continuassem trazendo nos dias seguintes, afim de que fossem realizados outros momentos de leitura livre. A professora fechou o momento da leitura com um texto que ela também havia trazido: “*Quero um mundo melhor*”. O texto tratava da questão da solidariedade humana e fazia referência ao “aprender a conviver com as diferenças”.

Discussão do texto e apresentação de exemplos de solidariedade. Atividade escrita envolvendo a temática trabalhada.

Questões:

Todas as crianças têm direito à educação escolar. Mas ainda existem muitas crianças fora da escola. É um direito seu e de todas as crianças estar na escola. Você considera esse direito importante? Por quê?

Se todas as crianças têm direito à educação e à proteção como você, por que muitas estão nas ruas?

O que você acha que deve ser feito para resolver o problema das crianças que estão na rua e não podem frequentar a escola?

Quais são os deveres de um aluno em relação à escola?

Só deu tempo copiar e foram para o recreio. No refeitório, houve uma confusão por conta de um aluno que jogou o copo de leite no colega e, mais uma vez, a professora fez referência a tudo que vinha sendo discutido em sala (cidadania, direitos e deveres da criança, respeito ao outro) e “parece que os alunos não dão atenção”.

Ao retornarem, responderam a tarefa e comentaram as respostas.

[...]

(Classe da Prof^ª Luana – Diário de campo, 08/11/2006).

O texto “Quero um mundo melhor” (ANEXO H), aborda o que é ser solidário e faz referência à atitude do menino do poema trabalhado anteriormente, ao proteger o passarinho que ficou sem sua família. Diversos exemplos foram apresentados pelos/as alunos/as e pela professora, demonstrando situações de solidariedade com o próximo, como por exemplo: ajudar uma pessoa necessitada, visitar um doente, adotar uma criança abandonada, ajudar um velhinho, etc.

Ao responderem a questão sobre o que deve ser feito para resolver o problema das crianças que estão na rua e não podem freqüentar a escola, os alunos só falavam “no governo dar condições, oferecer mais escolas...”, mas a professora também questionou a responsabilidade das famílias que “precisam tomar conta dos filhos”. E alguns/mas alunos/as apontaram como alternativa a possibilidade de as mães “deixarem as crianças na creche para poder trabalhar, não precisavam ficar na rua”.

Em relação aos deveres dos alunos, consultaram a lista de “combinados” que havia na sala de aula desde a professora anterior, reafirmando que precisavam: “respeitar a professora e os colegas, saber ouvir, cuidar bem do ambiente escolar, cumprir os horários de entrada e saída, realizar as tarefas que são solicitadas, etc”.

Com a realização desta atividade, percebemos que os/as alunos/as apresentaram uma discussão satisfatória para o nível de 2º ciclo final (4ª série), demonstrando a possibilidade de que os conteúdos sejam “selecionados e abordados em diferentes aproximações e níveis de aprofundamento, conforme características e peculiaridades regionais, locais, da escola e da sala de aula”, como propõem os PCN (BRASIL, 1997c, p. 64). Esta possibilidade se coaduna com a proposta curricular do município, ao abordar que os campos de estudo ou áreas temáticas “deverão ser estudadas, ciclicamente, aprofundando-se sua complexidade, a cada ciclo, de acordo com o avanço escolar dos alunos” (POEL; POEL, 2002, p. 24).

Percebemos que temas como *respeito, solidariedade, tolerância, direitos e deveres* foram contemplados com freqüência, considerando a temática cidadania, trabalhada naquele período. Assim, fomos favorecidas neste sentido, podendo vivenciar situações que nos permitiram refletir sobre os diferentes sentidos atribuídos aos referidos temas. Precisamos

também reconhecer o que nos fora alertado por Goldenberg (1999, p. 55): “O pesquisador interfere nas respostas do grupo ou indivíduo que pesquisa”. Compreendemos, através da autora, que “a melhor maneira de controlar esta interferência é tendo consciência de como sua presença afeta o grupo e até que ponto este fato pode ser minimizado ou, inclusive, analisado como dado da pesquisa”. O campo de estudo “cidadania” propiciou oportunidade para discussão em torno dos temas acima destacados, mas inferimos que algumas discussões podem ter sido influenciadas pela nossa presença em sala de aula, já que a professora conhecia nossa temática de estudo.

Consideramos importante a inserção da “cidadania” como campo de estudo, demonstrando forte relação com os objetivos de uma educação problematizadora, questionadora, através do processo de letramento numa visão sócio-histórica, pretendida pela proposta curricular do município. Entretanto, registramos dificuldades e limitações no tratamento do tema, até mesmo porque, a proposta não vem sendo trabalhada (nem orientada), atualmente, como no período de implementação do Programa de Letramento. Com a mudança da Secretaria de Educação, em 2004, foram suspensas as orientações e acompanhamento das ações pedagógicas, anteriormente desenvolvidas pela equipe do programa, embora permaneça a estrutura de ciclos e a organização dos conhecimentos em campos de estudo (ver item 2.2.2). Assim sendo, não vivenciamos em sala de aula o percurso previsto pelo processo de letramento, no tratamento de cada temática. Conforme Poel e Poel (2002, p. 27-28), os passos a serem seguidos em sala de aula seriam:

1. Apresentação do campo a ser estudado, partindo da prática social, isto é, dos fazeres/saberes dos alunos/professores;
 - 1.1 Apresentação e discussão do campo de estudo fazendo uso de toda e qualquer linguagem: [...] cântico, dramatização, desenho, dança, escultura, vídeo, fotografia, mímica e assim por diante;
 - 1.2 Problematização do campo de estudo mediante a pesquisa de campo e a pesquisa bibliográfica;
2. Estudo de conhecimentos elaborados e sistematizados, ou seja, do acervo cultural historicamente construído pela humanidade;
 - 2.1 Processo de descodificação [sic];
 - 2.2 Processo de identificação;
3. Avaliação

A pedagogia de projetos, apontada na proposta curricular do município, como opção metodológica para o desenvolvimento dos campos de estudo, não foi vivenciada em sala de aula. A temática cidadania era introduzida geralmente a partir de um texto e sua abordagem ficou limitada, na maioria das vezes, aos estudos da Língua Portuguesa, envolvendo “interpretação” ou questões de ortografia, não havendo a problematização do tema a partir da prática social dos/as alunos/as. Ou seja, o contexto sociocultural em que estão inseridos/as não

representou o ponto de partida para a discussão da temática, embora tenha emergido em meio às discussões, em algumas situações vivenciadas, como evidencia a cena 14.

Como o tema “cidadania” não consta na proposta curricular original do município (POEL; POEL, 2002), sendo fruto das alterações implementadas em 2005, não podemos confrontar os conteúdos trabalhados com nenhuma seleção previamente estabelecida, prevalecendo, neste sentido, a autonomia pedagógica das professoras para definir “o quê” e “como” trabalhar em sala de aula.

Como uma das professoras apontou, “o que se enfocou mais nesse tema cidadania foi a questão do respeito, respeito às diferenças, e eu acredito que com o passar do tempo a gente compreenda mesmo o que é a palavra cidadania, o que é formar um cidadão, não é? E a questão do respeito e da tolerância” (entrevista com a Prof^a Luana, em 17/11/2006).

A Prof^a Luana apresentou algumas dificuldades para trabalhar com a temática cidadania, esclarecendo em sua entrevista que:

[...] a proposta de Campina Grande é trabalhar com a realidade das crianças, mas isto não é fácil e nós não encontramos absolutamente nada do que é proposto pela Secretaria no livro que nós trabalhamos [...] É... os textos, os textos não condiz com a realidade, são mais textos fantasias, o que nós trabalhamos na Prefeitura é outra coisa, não tem nada a ver... Nós não encontramos esse conteúdo no livro (entrevista com a Prof^a Luana, em 17/11/2006).

A própria professora, refletindo sobre a sua prática pedagógica, aponta algumas alternativas para a superação das dificuldades: “O professor ele tem que, se é que ele quer fazer alguma coisa, que ainda nós estamos fazendo muito pouco... É buscar, comprar livros, procurar textos, estar trocando experiências com outros professores, tanto da rede quanto de fora [...]” (entrevista com a Prof^a Luana, em 17/11/2006).

Diante desse quadro, vimos que Candau (2003b) também enfatizou a dificuldade e a insegurança dos/as professores/as para lidar com a diversidade cultural, tema este que se encontra inserido no campo de estudo “cidadania”, que ora analisamos. Corroborando com o seu entendimento, Moreira (2004, p. 12) defendeu o investimento na formação de professores/as, sendo estes/as considerados/as “como intelectuais transformadores/as e como pesquisadores/as-em-ação”, capazes de repensar e reestruturar a sua própria práxis.

Retomando as práticas pedagógicas investigadas, necessário se faz focar que, por mais que os textos e as discussões contemplassem os direitos e deveres do cidadão e da criança, especificamente, consideramos contraditórias as situações vivenciadas, ao confrontá-las com a “realidade de vida” daquelas crianças, em uma comunidade de periferia urbana.

Falar sobre o “exercício da cidadania” tem se tornado habitual, especialmente, no âmbito da educação e nos documentos que regem a sua organização. Vimos que os PCN propõem uma educação comprometida com a cidadania, elegendo como princípios básicos a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, participação e co-responsabilidade pela vida social (BRASIL, 1997b, p. 22-23), assim apresentado no item 2.2.

No entanto, como alerta Soares (2004, p. 45), entendemos que

Para se discutir a consciência de cidadania numa determinada sociedade é necessário partir do reconhecimento da distância que separa, por um lado, leis e princípios fundantes de liberdades e direitos e, por outro lado, a própria consciência de tais direitos, além da existência (ou não) dos mecanismos institucionais e dos recursos para garantir a sua prática, ou a sua fruição.

Ao longo do nosso trabalho, reconhecemos o papel político dos/as professores/as no exercício de uma sociabilidade que respeite os direitos humanos, destacando a necessidade destes/as estarem atentos/as às mudanças históricas e aos avanços legais conquistados neste sentido, mas não podemos atribuir à escola e aos/as professores/as um papel de redentores/as diante dos problemas sociais, pois estes, como estamos conscientes, interferem no cotidiano escolar e comprometem os resultados do processo ensino-aprendizagem.

Conforme Soares (2004, p. 43), “os direitos do cidadão englobam direitos individuais, políticos e sociais, econômicos e culturais e, *[apenas] quando são efetivamente reconhecidos e garantidos, podemos falar em ‘cidadania democrática’ [...]*” (grifos nossos).

Ensinar ou viver Pluralidade Cultural? Motivadas por este questionamento levantado pelos PCN (BRASIL, 1997c, p. 52), indagamos agora se devemos *Ensinar ou viver Cidadania?* Passemos, então, a refletir sobre esta questão, com base em algumas passagens dos PCN:

Ao tratar das questões da espacialidade, consideramos complicado e contraditório constatar que, “diferentes grupos humanos se relacionam de diferentes formas com o espaço, criando soluções alternativas, por exemplo, para a questão das moradias: casas, apartamentos, condomínios, favelas, casas sobre palafitas, ocas”, além de outras (BRASIL, 1997c, p. 66), sem que sejam analisadas as diferentes condições de vida que encaminham “cada povo” para um determinado tipo de habitação. Compreender semelhanças e diferenças entre a aldeia, a vila, a cidade e a metrópole, a favela e os condomínios implica, a nosso ver, discutir não só sobre a diversidade dos povos, como também sobre a desigualdade social historicamente construída em nosso país.

Também em relação aos cuidados com o corpo em diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, discutir “princípios alimentares, o que é bom comer, o que não se come,

tradições culinárias [...]” (BRASIL, 1997c, p. 81) certamente será conflituoso para aqueles que nem sempre têm o que comer e, muitas vezes, vêm para a escola por conta da merenda escolar, como abordado pela Prof^a Luana: “Eu tenho aluno na 4^a série, aluno que não sabe ler, aluno que não sabe escrever, aluno ainda que faz o prenome e não consegue fazer o seu nome completo e aluno também que vem pra escola pela questão da merenda”.

Em sua entrevista, a Prof^a Amanda também fez referência à dura realidade vivida pelas crianças que integram a nossa pesquisa:

Porque a realidade vivida em casa, querendo ou não, ela traz pra sala de aula, e quando uma criança passa o dia tomando garapa de açúcar, como eu conheço a realidade deles, eles não têm como viver socioculturalmente, ser ética diante da fome... [...] porque a família, querendo ou não, é a célula-mãe de todos nós e quando você tem uma dificuldade na família, mesmo que você saia dela, você leva consigo, porque aquilo está intrínseco no seu ser (entrevista com a Prof^a Amanda, em 15/12/2006).

A presente análise reconhece, portanto, que vivemos um tempo de “consolidação de direitos de minorias já reconhecidos e estabelecidos na Constituição Federal e no sistema legislativo como um todo” (BRASIL, 1997c, p. 76), mas conclamamos as responsabilidades do Estado e da sociedade nesse processo, a fim de que possamos vivenciar uma cidadania efetivamente democrática. Ou seja, não podemos nos limitar à “identificação de problemas sociais que afetam a vida das crianças”, mas precisamos fortalecer a cidadania, reconhecendo o “direito ao respeito que têm todas as crianças, exigindo seu cumprimento”, como afirmam os PCN (BRASIL, 1997c, p. 87). Ter respeito às crianças implica, pois, o oferecimento de condições dignas de sobrevivência, incluindo alimentação, moradia, educação, saúde, segurança, etc.

Neste cenário, apresentamos algumas cenas vivenciadas em sala de aula que ilustram nossa preocupação:

CENA 15

Inicialmente, reuniram-se alunos/as de duas turmas, pois a outra professora havia faltado. Ficaram 36 alunos na turma. Dificuldade para organizar a sala (espaço pequeno).

Depois de tudo organizado, a professora iniciou uma conversa informal sobre o respeito à diferença: falou sobre as diferenças de gostos, costumes e diferença relacionada aos portadores de necessidades especiais. Os/as alunos/as participavam dando exemplos. A professora explicou que “todos merecem ser respeitados e não é porque eu não gosto de uma coisa que meu amigo não pode gostar”. “Nós gostamos de coisas diferentes, de brincadeiras diferentes, de músicas diferentes, de danças...” (falas da professora registradas durante a explicação).

Em relação aos “deficientes”, foi abordado que “hoje eles têm os mesmos direitos que a criança normal para estudar em uma escola regular, as escolas é que precisam fazer rampas, adaptar os banheiros, oferecer condições...” e “eles precisam ser respeitados” (falas da professora).

Após a explicação, cópia no quadro e leitura do texto:

*Tem criança que é...
... como uma gota de chuva
brilhando ao sol.
São iguais e diferentes.*

*Há criança que tem tudo de que precisa
E criança que não tem o que comer.*

*Criança que vive em mansão,
Criança que vive em favela,
Criança que mora na rua.*

Intervalo. Depois, atividade relacionada para casa.

[...]

(Classe da Profª Amanda – Diário de campo, 27/11/2006).

Ao acompanhar o desenrolar das ações desenvolvidas, constatamos que, no texto apresentado, não foi dada continuidade às discussões levantadas sobre “as diferenças”, no primeiro momento. Como o texto representou um momento de síntese, após a conversa inicial, foi feita a leitura e nenhum comentário foi apresentado em relação ao conteúdo do mesmo. Vimos que o texto refletia a desigualdade social e este aspecto não foi abordado nas discussões levantadas. O estudo do texto limitou-se à leitura e tratamento de algumas questões ortográficas, sendo destacadas, na oportunidade, palavras que apresentavam encontros consonantais. A atividade realizada, trazia perguntas cujas respostas podiam ser prontamente localizadas no texto (ver ANEXO I). Embora se tratando de uma turma de 1º ciclo intermediário (1ª série), entendemos como essencial a problematização do texto, a partir da vivência dos/as alunos/as, estimulando a reflexão e a crítica em relação à realidade na qual estão inseridos/as.

CENA 16

Conversa informal recordando o tema cidadania: Direitos da criança.

As crianças participavam oralmente, dizendo que tinham direito a uma família, à escola, à saúde, tinham direito a brincar e passear, tinham direito a ter um nome, a ter um registro (e a professora lembrou a propaganda da televisão).

Cópia de texto no quadro: Quem sou eu? [ANEXO J]

As crianças ficaram copiando até o horário da merenda e recreio.

Ao retornarem do recreio, uma aluna queixou-se de dois alunos que quiseram pegá-la no recreio para dar-lhe um beijo, e a professora passou um bom tempo conversando com a turma sobre este comportamento, dizendo que havia tantas brincadeiras para eles se divertirem no recreio e eles preferiam perturbar as colegas.

Leitura e comentário do texto – exemplo das crianças que vivem no lixão (condições precárias de vida).

A professora perguntou se cada criança estivesse na frente de um espelho e perguntasse “Quem sou eu”, o que iriam responder? E elas responderam: “eu sou uma criança”, “eu sou bonita”, “eu sou feliz”, “eu sou inteligente” e a professora concluiu dizendo: “Muito bem, cada um tem uma coisa boa para dizer ao espelho”.

[...]

(Classe da Profª Amanda – Diário de campo, 28/11/2006).

Como a professora estava recordando a temática, os/as alunos/as participaram ativamente da aula, apontando os direitos da criança. Consultando os cadernos dos/as alunos/as, localizamos textos e atividades anteriores alusivas à “cidadania da criança”, demonstrando a ação continuada da professora em torno do tema (ver ANEXO L).

Percebemos que na discussão da cena 16 as crianças só disseram coisas boas e não houve nenhuma referência aos aspectos negativos (ou problemas) encontrados na realidade, como fez referência a Prof^{ta} Amanda, em sua entrevista, conforme trecho apresentado anteriormente (ver p. 139). Até mesmo quando falaram das crianças que vivem no lixão, falavam como se vivessem uma situação diferente em relação às precárias condições de vida. Mesmo levando em conta a faixa etária das crianças, entre 7 e 10 anos, compreendemos que caberia à professora, nesta oportunidade, estimular o exercício da reflexão e criticidade, o que reconhecemos não ser tarefa fácil, e este exercício, na maioria das vezes, também não esteve presente em nossa formação. Tal situação demonstrou a compreensão de que os direitos proclamados estariam sendo plenamente efetivados, limitando-nos a uma concepção de “cidadania passiva”, conforme expressão de Soares (2004, p. 46). Apesar das dificuldades e dos entraves à extensão da cidadania para todos, em uma sociedade tão desigual, a referida autora afirma que, no Brasil, “os direitos dos cidadãos são cada vez mais evocados e reivindicados, do ‘povão’ à elite, das ONGs aos poderes constituídos” (SOARES, 2004, p. 46). A Constituição de 1988 foi promulgada após ampla participação popular, sendo conhecida como a “Constituição cidadã” e, segundo Soares (2004, p. 47):

É, certamente, o melhor exemplo de nossos ‘ideais proclamados’ em favor da justiça e da liberdade; o capítulo sobre os direitos individuais e os direitos sociais é o mais abrangente de nossa história constitucional. [...] É fato inegável, no entanto, que, no Brasil, sempre tivemos a supremacia dos direitos políticos sobre os direitos sociais. Criamos o sufrágio universal – o que é, evidentemente, uma conquista – mas, com ele, criou-se também a ilusão do respeito pelo cidadão (grifos nossos).

O termo “tolerância” também surge em sala de aula, conduzindo-nos a novas reflexões e questionamentos.

CENA 17

A professora iniciou com uma oração enfocando que “é preciso tolerar o outro, garantir uma boa convivência”. Todos acompanharam com atenção e a professora disse que já estava se entendendo melhor com a turma, destacando nomes de alunos/as que melhoraram o comportamento e estavam demonstrando maior interesse. Ela disse que ficava feliz e esperava “melhorar o desempenho de todos”.

Explicou que faria uma atividade de produção textual e era bom que todos prestassem atenção na leitura que seria feita, pois o texto poderia ajudar.

Leitura do texto “Um dia na escola”.

- O texto retratava a história de dois alunos: um menino e uma menina. Um bem diferente do outro: A menina bem estudiosa e o menino preguiçoso, desligado; mas acabaram descobrindo que os dois tinham boas qualidades (adjetivos) e a professora falou sobre a diversidade de alunos existente na sala, com habilidades e interesses diferentes, afirmando que “cada um contribui ao seu modo no dia-a-dia da sala de aula”.

Os/as alunos/as riram e disseram que “tem aluno que não contribui com nada”. A professora reforçou que cada um pensa diferente e “talvez alguns alunos ainda não tenham descoberto o quanto o estudo é importante”.

A professora pediu que os/as alunos/as também escrevessem sobre um dia na escola, contando alguma coisa (algum fato) que já aconteceu com eles/as na escola.

Os/as alunos/as ficaram inquietos/as, mas a grande maioria acabou escrevendo.

Acompanhei a turma lendo algumas produções individualmente, mas, após o recreio, a professora pediu que alguns/mas alunos/as lessem os textos em voz alta.

[...]

(Classe da Profª Luana – Diário de campo. 10/11/2006).

A oração da professora lembrava aos/as alunos/as que era preciso “conviver bem com os irmãos”, respeitando-se uns aos outros, para que possamos ter um ambiente de paz. A professora enfocou que, quando não gostamos de alguma característica do nosso colega, precisamos respeitar e conviver “cada um com a sua opinião”. “Devemos evitar brigas, confusões, pois Deus é o Pai de todos nós”. Este momento de oração reforçava a postura de acolhimento da Profª Luana, procurando sempre conquistar os/as alunos/as, tendo em vista a mudança de professora ocorrida na turma. Esta postura fora também registrada na cena 13, quando esta mesma professora enfrentou uma situação de conflito na turma e demonstrou interesse em resolvê-la, acolhendo o aluno com a afirmativa de que “lugar de aluno é na sala de aula”. Naquela oportunidade, porém, a professora não deixa de estabelecer limites para atuação dos/as alunos/as, tendo em vista o cumprimento de regras para uma boa convivência, o que foi percebido como uma atitude positiva (rever p. 134).

Em sua prática cotidiana, a professora mantinha a organização da sala de aula em círculo (como era desde a professora anterior), favorecendo a relação professora-alunos/as e promovendo uma maior interação dos/as alunos entre si. Demonstrava atitude motivadora, procurando envolver todos/as os/as alunos/as nas atividades realizadas, oportunizando significativas discussões em sala de aula, como verificado nas cenas 4 (ver item 4.3.1) e 14, apresentadas neste capítulo.

Por conta das tensões e conflitos vivenciados no dia-a-dia, os “pedidos de paz” eram constantes e a professora demonstrava preocupação porque “o que era trabalhado em sala”,

parecia não ser apreendido pelos/as alunos/as, como apontado na cena 12. Vimos, então, que o estudo de temas como respeito, tolerância, solidariedade, justiça, cidadania, dentre outros, não é tarefa simples e demanda persistência e coerência no fazer pedagógico. Os valores trabalhados pela escola devem estar presentes no fazer cotidiano de cada educador/a, e não apenas nos discursos, no sentido de viabilizar uma aprendizagem significativa, a partir da vivência e da corporeificação das palavras pelo exemplo.

O acolhimento à diversidade indica uma referência positiva na luta pelos direitos humanos em defesa de uma sociedade mais justa e mais democrática. Torna-se imprescindível, porém, estar atento/a aos diferentes sentidos da palavra tolerância, hoje tão pronunciada. Compreendemos que não basta “tolerar” o outro, no sentido de suportar. Nos limites da escola e da prática pedagógica, é fundamental que os conhecimentos dos/as alunos/as sejam considerados e incorporados ao currículo e que lhes seja dada oportunidade de participação ativa nas mais diversas situações (exercício da cidadania), na sala de aula e na escola como um todo. A esse respeito, Moreira e Candau (2003, p. 157) insistem na necessidade de uma orientação multicultural, nas escolas e nos currículos, a fim de que possamos refletir sobre a dinâmica e complexa relação entre “políticas da igualdade” e “políticas da diferença”, o que demanda “novas posturas, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação”, nos/as quais a diversidade cultural seja reconhecida como estruturadora da prática pedagógica.

Em consonância com Canen (2000), consideramos significativa a inserção da Pluralidade Cultural em uma proposta curricular oficial, bem como a inserção do campo de estudo “cidadania” em nosso município, considerando-os como ponto de partida. Precisamos partir de onde estamos conscientes de onde queremos chegar. Reconhecendo limites e possibilidades da atuação pedagógica, precisamos refletir sobre: que tipo de sociedade desejamos? Que tipo de pessoas queremos formar? Que tipo de cidadania almejamos e como temos contribuído para alcançá-la? Que espaço de participação temos dado aos/as nossos/as alunos/as? Que alternativas temos criado para que eles/elas tenham vez e voz na sala de aula e na escola como um todo?

Dentro das suas possibilidades de ação, a escola precisa vivenciar os conhecimentos que ela transmite. Esta é a sua função social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar as práticas pedagógicas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, verificando como é tratada a pluralidade cultural em sala de aula. Com este objetivo, realizamos um estudo de caso múltiplo envolvendo duas escolas municipais de Campina Grande-PB, tomando por base os dados empíricos coletados em quatro turmas das referidas escolas, durante o 2º semestre de 2006. Uma das escolas pesquisadas era atendida pelo Programa Educar que desenvolvia na instituição um trabalho voltado à diversidade cultural, e a outra escola não contava com nenhum trabalho específico neste sentido. No entanto, nosso objetivo geral não era realizar um estudo comparativo entre as instituições, embora a comparação tenha se imposto em algumas situações. Nosso foco era, antes, a análise das práticas pedagógicas vivenciadas em cada um dos contextos educacionais.

Em nossa revisão bibliográfica, apoiamos-nos, inicialmente, em Gonçalves e Silva (2000), Silva (2004), McLaren (1997), Canen (2002) e Sousa Santos (2003) que subsidiaram os nossos estudos sobre as diferentes concepções de multi/interculturalismo. A partir destas referências, chegamos ainda a Canen (2000, 2002, 2003), Candau (2003a, 2003b, 2005), e Fleuri (2000, 2003), entre outros/as, posicionando-nos em defesa de uma educação intercultural crítica, por compreender que o prefixo *inter* expressa o sentido de interação, troca, reciprocidade e solidariedade entre as culturas, sendo o diálogo imprescindível, nesta perspectiva. No campo de currículo, destacamos as contribuições de Silva (2004), Moreira (2001, 2002, 2004), Sacristán (2002, 2004), Oliveira (2003), Lopes e Macedo (2002) e, no campo da didática, recorremos a Candau (2002, 2003a, 2003b, 2005a, 2005b), Barreiros (2006) e Gabriel (2005), dentre tantos/as outros/as que dialogam conosco ao longo de nossa produção.

Para responder a nossa proposição de pesquisa, focalizamos a prática docente procurando compreender como as professoras atuam como mediadoras entre o conhecimento sistematizado e os/as alunos/as, oportunizando (ou não) a vivência de valores, comportamentos e atitudes favoráveis à perspectiva de interculturalidade. A análise do “currículo real”, vivenciado no campo de investigação, permitiu-nos refletir tanto sobre a complexidade do espaço da sala de aula, no convívio com a diversidade, quanto sobre a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como política curricular oficial na

dinâmica do cotidiano escolar, especificamente no tocante ao documento que trata da Pluralidade Cultural.

Os depoimentos das professoras, em sua totalidade, revelaram um conhecimento superficial acerca da Pluralidade Cultural como tema transversal, integrante dos PCN de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental, tendo em vista que não receberam nenhuma formação específica e não têm realizado leituras, estudos ou planejamentos em torno da proposta. Constatamos, portanto, que a simples inserção da temática “Pluralidade Cultural” no currículo oficial não é indicativo da sua operacionalização, sendo fundamental a ação dos/as professores/as como “sujeitos históricos” comprometidos/as com uma sociedade, efetivamente democrática. Precisamos reconhecer que uma nova proposta curricular pode representar alternativas de mudanças. Entretanto, alterar o currículo prescrito não significa alterar automaticamente as práticas, pois o papel do/a professor/a é bastante complexo e está atrelado a diversos fatores que interferem no cotidiano escolar.

Em nossa investigação, verificamos uma dinâmica de trabalho que oscila entre posturas, práticas e discursos que ora reforçam a homogeneização cultural, ora demonstram o interesse e/ou esforço das professoras para contemplarem a diversidade presente no cotidiano da sala de aula. Este “desequilíbrio” ou “movimento” reflete, em certa medida, o momento atual, em que se intensificam as discussões em torno da pluralidade cultural e as professoras incorporam um discurso em prol da diversidade, embora não disponham de condições efetivas para a operacionalização de um trabalho mais eficaz, como visto no contexto de limitações, vivenciado no campo de pesquisa.

Detectamos que, nas práticas pedagógicas investigadas, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural ocorrem, predominantemente, de forma assistemática, não-planejada ou não-intencional, sendo percebidos em situações isoladas em que as professoras demonstraram sensibilidade para acolher e lidar com a diversidade cultural, agindo, muitas vezes, com coerência em suas atitudes e tomadas de decisão, no cotidiano escolar. Isto está longe, porém, de representar um trabalho coletivo, articulado a um projeto político-pedagógico da escola como um todo. Em nosso entendimento, a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações, atitudes e/ou atividades isoladas, realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção, exclusivamente, em determinados grupos sociais, a exemplo de negros/as, de índios/as e/ou de portadores/as de necessidades especiais, dentre outros.

Retomando as categorias analisadas, consideramos significativa a contribuição das professoras, no combate ao preconceito racial, sendo registrado de forma mais expressiva na

prática da Prof^a Vera, Turma A. Em nossas análises, foi possível delinear todo o trabalho desenvolvido pela professora da turma, explorando, principalmente, os potenciais da literatura infantil. Percebemos o combate ao preconceito como *uma tarefa que exige persistência e coerência* entre o falar e o agir cotidianos.

No tocante às questões de gênero, verificamos a possibilidade de *diferentes posturas* serem adotadas. Em uma das práticas investigadas (Turma B), a professora não percebe a necessidade de abordar as questões de gênero presentes em cada situação, atuando de forma superficial em relação à temática. Em outra (Turma C), a professora ousa discutir o assunto a partir das colocações dos/as próprios/as alunos/as, questionando comportamentos rotulados como exclusivamente masculinos ou femininos. Enfatizamos que, na medida em que a professora questiona tais comportamentos, problematizando o tema e favorecendo a participação dos/as alunos/as nas discussões, ela está, efetivamente, contribuindo para a desconstrução dos estereótipos sexistas até então dominantes.

O folclorismo revela a inserção da temática Pluralidade Cultural no espaço escolar através de eventos episódicos como amostras pedagógicas e culturais, gincanas, exposições, debates e/ou comemorações, limitando-se à valorização de costumes, festas, receitas e outros aspectos folclóricos e “exóticos” de determinados grupos culturais. Embora reconheçamos a contribuição destes eventos como oportunidade de sensibilização para a importância da diversidade cultural, reconhecendo a boa intenção dos/as seus/as organizadores/as, acreditamos que *precisamos ir além*, apontando como alternativa a integração destas atividades a discussões mais amplas sobre a construção histórica das diferenças e dos preconceitos, buscando formas de superá-los, a partir do envolvimento das diferentes áreas do conhecimento.

A análise do campo de estudo “cidadania” demonstrou que a discussão em torno do “respeito e da tolerância ao outro” vem sendo incorporada ao cotidiano escolar, limitando-se, no entanto, à perspectiva multicultural liberal, humanista, identificada nos PCN, quando a Pluralidade Cultural passa a ser contemplada, de forma contraditória e controversa, revelando-se uma grande distância entre o “dito e o feito”, entre a realidade das escolas e os objetivos proclamados no documento. Percebemos que temas como respeito, solidariedade, tolerância, direitos e deveres foram contemplados com frequência, durante o estudo da temática cidadania. Restou-nos, entretanto, a tarefa de refletir/questionar os diferentes sentidos atribuídos aos referidos temas, em confronto com a realidade vivida por aquelas crianças, em uma comunidade de periferia.

Neste cenário, torna-se imprescindível indagarmos sobre o lugar que “o outro” (a outra cultura) ocupa na educação, nas políticas públicas implementadas, nas posturas adotadas, nas práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar. Apontamos, pois, a imperiosa necessidade de o currículo incorporar as vozes excluídas, negadas ou silenciadas historicamente pela escola, como forma de garantir uma convivência social, efetivamente democrática, em concordância com a perspectiva de um multi/interculturalismo crítico, defendida no âmbito do nosso trabalho.

A temática da diversidade na educação não é novidade, sendo indispensável considerar as teorizações já construídas a esse respeito. Como afirma Sacristan (2002, p. 15), “convém não anunciar esses problemas [essas discussões] como sendo novos[as], nem lançá-los[as] como moda, perdendo a memória e provocando descontinuidades nas lutas para mudar as escolas”. Sabemos que muito temos a caminhar, aprender e construir, mas não podemos hesitar em reconhecer a diversidade cultural da nossa sociedade e nos posicionar a favor de uma educação multi/intercultural, investindo na formação ética das novas gerações. Esta construção depende, essencialmente, do/a professor/a como protagonista da prática pedagógica cotidiana, articulador/a dos limites e possibilidades no espaço da sala de aula, no convívio com a diversidade.

A pesquisa possibilitou-nos evidenciar práticas pedagógicas que favorecem a construção de uma educação multi/intercultural crítica fundamentada numa perspectiva dialógica, onde as diferenças possam conviver, embora também aponte inúmeros desafios a serem superados, diante do contexto histórico, político, econômico e sociocultural no qual estamos inseridos/as.

Queremos reforçar que as cenas e depoimentos ora analisados são apenas referências para uma compreensão mais ampla em torno dos limites e possibilidades para a inserção da diversidade cultural na prática pedagógica, possibilitando a identificação de práticas significativas a partir da observação do cotidiano escolar, em coerência com a concepção de currículo real, vivido, praticado, “currículo em ação”, abordada por Sacristan (2002) e Oliveira (2003), em nosso percurso teórico.

Continuaremos a buscar respostas para questões que hoje, mais do que nunca, integram as nossas reflexões: Como atender aos/as alunos/as em suas diversidades? Como transformar um currículo hegemônico em proposta multi/intercultural? Como aproximar a cultura da escola das expectativas da cultura acadêmica? Por outro lado, como avançar na construção/reconstrução da cultura acadêmica, a partir das vivências do cotidiano escolar?

Nosso posicionamento distancia-se de posturas extremistas que colocam de um lado a teoria e do outro a prática, como se pudéssemos dissociá-las. A síntese que buscamos incorpora a “linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade”, enfocada por Giroux (1997, p. 163), que aponta alternativas para que os/as educadores/as possam promover mudanças, ao assumirem o papel de “intelectuais transformadores”.

Com base em Gonçalves e Silva (1998), Canen, Arbache e Franco (2000) e Moreira (2001), que realizaram estudos sobre a produção científica alusiva ao tema “multiculturalismo e educação”, ressaltamos a necessidade de pesquisas que evidenciem experiências multiculturais introduzidas por professores/as, no cotidiano de suas práticas pedagógicas, de forma a evidenciar os potenciais e desafios da educação multi/intercultural.

Nesta oportunidade, procuramos organizar algumas posturas e ações que foram apreendidas da prática pedagógica cotidiana, evidenciando o que foi possível perceber à luz de um olhar que busca, na dinâmica da sala de aula, favorecer a possibilidade de novas relações com os/as alunos/as e com o próprio conhecimento. Não pretendemos que este elenco de sugestões/reflexões represente uma proposta para uma didática diferenciada, mas como Barreiros (2006, p. 178), vemos tais práticas como pistas e indicações a serem consideradas, ouvidas, situadas, refletidas, questionadas, reelaboradas e somadas a tantas outras que possam integrar o movimento de construção/reconstrução do currículo e da didática que tanto almejamos.

Com vistas à construção de uma educação intercultural crítica, torna-se essencial:

- Reconhecer que somos diferentes e dar a isso uma conotação positiva;
- Incluir na dinâmica da sala de aula problematizações acerca dos preconceitos, discriminações e estereótipos culturais arraigados em nossa sociedade;
- Questionar a cultura dominante, a partir das tensões e conflitos vivenciados no cotidiano escolar;
- Investir na proposição e vivência de valores éticos, tais como: justiça, respeito, autonomia, solidariedade, autenticidade, tolerância, entre outros;
- Valorizar o diálogo na convivência diária, cientes do enriquecimento que pode advir da interação entre as diferentes culturas;
- Construir coletivamente um código de boa convivência;
- Trabalhar com diferentes linguagens, favorecendo as mais diversas formas de expressão e comunicação;

- Trocar idéias, debater, discutir temas, ao invés de simplesmente “transmitir conteúdos”;
- Valorizar as vivências e produções dos/as alunos/as como forma de motivá-los, incentivá-los, condição essencial para o seu “empoderamento”;
- Olhar atentamente para as crianças que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, buscando alternativas para uma intervenção pedagógica significativa;
- Demonstrar sensibilidade ao que acontece no cotidiano escolar e na realidade mais próxima dos/as alunos/as, investindo numa ação pedagógica flexível;
- Desenvolver a capacidade de reflexão-ação-reflexão, em busca de uma prática pedagógica associada à realidade do educando;
- Favorecer as relações interpessoais, a partir de atitudes/ações pedagógicas que oportunizem o saber escutar, partilhar, descobrir e fazer juntos;
- Socializar experiências com os/as colegas, buscando reestruturar seus conhecimentos e aprimorar a sua formação, percebendo a escola como locus de formação continuada.

Essas atitudes e ações não foram presenciadas de forma homogênea em todas as turmas investigadas, mas indicam um conjunto formado a partir das contribuições de cada professora em sua prática cotidiana, bem como a partir das ausências sentidas no cotidiano escolar.

A convivência com as professoras e as turmas que nos acolheram, possibilitou-nos inúmeros momentos de aprendizagem e reflexão. A experiência de pesquisadora permitiu-nos refletir sobre a nossa própria ação pedagógica, pois, como professora dos ciclos iniciais do Ensino Fundamental e também contribuinte da formação de outros/as professores/as, entendemos os limites das suas compreensões e das suas atuações. Em síntese, vivenciamos alternativas pedagógicas favoráveis ao reconhecimento e valorização da diversidade, demonstrando as possibilidades de inserção da Pluralidade Cultural nos currículos praticados em sala de aula, assim como detectamos limitações oriundas das condições das escolas (barreiras institucionais e estruturais), da formação das professoras, dos livros didáticos e/ou materiais pedagógicos, da questão salarial e da crescente desvalorização profissional. Diante do exposto, evidenciamos que a educação que buscamos está atrelada a políticas educacionais mais consistentes e a investimentos em recursos materiais e humanos, o que implica, efetivamente, na melhoria das condições de trabalho dos/as professores/as.

Neste contexto, consideramos prioritário investir na formação de professores/as como importante via de superação destas limitações. Conforme Canen (2003, p. 213): “[...]”

busca-se, na vertente multicultural, a formação de um professor apto a lidar com a diversidade cultural de seus alunos, partindo de um desafio a estereótipos que informam práticas docentes discriminatórias e problematizando conteúdos etnocêntricos e práticas pedagógicas fragmentadas”. A autora aponta como essencial a adoção de uma filosofia intercultural crítica em todas as instâncias dos cursos de formação docente, a fim de que possamos avançar no projeto de transformação da exclusão cultural que a escola realiza. O investimento na formação de professores para construção de uma educação multi/intercultural é defendido por vários autores, a exemplo de Canen (2003), Moreira (2004, 2005), Candau (2003b), Moreira e Candau (2003), contemplados/as neste trabalho.

Como pesquisadoras, esperamos ter contribuído para o enriquecimento dos chamados *estudos culturais no/do cotidiano*, campo de estudo trilhado por autores/as comprometidos/as com o repensar da prática pedagógica a partir das vivências/intervenções no cotidiano escolar, como Alves e Oliveira (2001, 2002), Garcia (2003), André (2005), dentre outros/as. Entendemos que introduzir a dimensão cotidiana, nos estudos de currículo, torna-se essencial para a compreensão da escola e das relações que esta instituição mantém com a realidade social mais ampla. Nosso entendimento se coaduna, assim, com as propostas de construção/reconstrução de uma nova didática em que a diversidade seja reconhecida como elemento estruturador da prática pedagógica (CANDAU, 2002, 2003a, 2005a).

Esperamos, ainda, a partir do referencial teórico contemplado, das análises e reflexões aqui desenvolvidas, contribuir com os/as professores/as das séries iniciais do Ensino Fundamental para o tratamento da pluralidade cultural presente no contexto escolar e na sociedade como um todo. Como nos diz Sacristan (2002, p. 15): “A heterogeneidade existe nas escolas, dentro delas e também nas salas de aula porque existe na vida social externa”. Cientes do nosso papel de educadores/as e conscientes das nossas possibilidades e limitações, caminhemos em busca de uma escola mais justa, mais democrática e mais cidadã.

Consideramos, entretanto, que o percurso analítico trilhado neste trabalho, constitui apenas uma das muitas possibilidades de interpretação que poderiam ser desenvolvidas a partir dos dados coletados. Representa, portanto, a nossa singela contribuição de pesquisadora, que, a partir de então, passará a ser analisada por inúmeros/as leitores/as que poderão valorar ou contestar as idéias aqui apresentadas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 183-190.

_____. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 78-100.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, mai-ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf>> Acesso em: 02 nov. 2005.

ANDRÉ, Marli. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

ANPED, 1996. Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: < http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE02/RBDE02_09_ESPACO_ABERTO_-_PARECER_ANPED.pdf > Acesso em 01 mar. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os PCN e o movimento de renovação pedagógica. **Cadernos de Educação**, Brasília, ano II, n. 5, p. 7-17, jan. 1997.

_____. A escola possível é possível? In: _____(org.). **Da escola carente à escola possível**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 11-53.

ASSUMPCÃO, Ismael. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 23-25.

BARREIROS, Cláudia Hernandez. **Quando a diferença é motivo de tensão** – um estudo de currículos praticados em classes iniciais do ensino fundamental. (Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio). Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG_0651.D2W/SHOW?Mat=&Sys=&Nr=&Fun=&CdLinPrg=pt&Cont=9293:pt> Acesso em: 10 fev. 2007.

BERMAN, Marshall. Introdução. In: _____. **Tudo que é sólido desmancha no ar** – a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986. p. 15-35.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Sílvia Alicia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n° 80, p. 371-388, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília: Senado Federal, 2005 (Com redação dada pelas Emendas Constitucionais de n°s. 1/92 a 46/2005).

_____. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 15 mar. 2007.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997a. v. 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais e Ética. Brasília: MEC/SEF, 1997b. v. 8.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997c. v. 10.

_____. Lei n° 11.114, de 16 de maio de 2005. Dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm> Acesso em: 15 mar. 2007.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n° 3, de 03 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf> Acesso em: 15 mar. 2007.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer n° 18/2005, de 15 de setembro de 2005. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf> Acesso em: 15 mar. 2007.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer 03/97 de 12 de março de 1997. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0397.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2007.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer n° 04/98, de 29 de janeiro de 1998. Parecer sobre as Diretrizes Curriculares

Nacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB04_1998.pdf> Acesso em: 15 mar. 2007.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 02/98, de 07 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lres2_98.htm> Acesso em: 15 mar. 2007.

_____. Plano Nacional de Educação (2001). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2007.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

CANDAU, Vera Maria. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: _____ (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 149-160.

_____. Didática e interculturalismo: uma aproximação. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a. p. 138-153.

_____. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério**: construção cotidiana. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003b. p. 237-250.

_____. Formação continuada de professores. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério**: construção cotidiana. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003c. p. 51-68.

_____. Interculturalidade e educação escolar. In: _____ (org.). **Reinventar a escola**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005a. p. 47-60.

_____. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: _____ (org.). **Reinventar a escola**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005b. p. 61-78.

CANDAU, Vera Maria; ANHORN, Carmem Teresa Gabriel. A questão didática e a perspectiva multicultural. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 105-119.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 135-149, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a07.pdf>> Acesso em: 15 jun 2006.

_____. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 174-195.

CANEN, Ana. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 205-236.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, set-dez. 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe21/anped-21-art05.pdf>> Acesso em: 02 nov. 2005.

CANEN, A.; ARBACHE, A. P.; FRANCO, M. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 1-17, jan-jun. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1208t.PDF>> Acesso em: 15 jun 2006.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de (org.). **Consciência de gênero na escola**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2000.

_____. O que essa história tem a ver com as relações de gênero? In: CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (orgs.). **Gênero e educação: múltiplas faces**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2003. p. 55-75.

CHAUÍ, Marilena. **Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Lívia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 75-123.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio-ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>> Acesso em: 04 dez. 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. Os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 60-72, nov. 1996. Disponível em: <<http://www.oei.es/na2097.htm>> Acesso em: 11 abr. 2007. (Acesso ao texto, na íntegra, através do artigo particular do autor – via online)

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 4-17, maio-ago. 1996. Disponível

em:<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE02/RBDE02_03_CARLOS_ROBERTO_JAMIL_CURY.pdf> Acesso em: 11 abr. 2007.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100>. Acesso em: 30 jan. 2005.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (org). **Educação, cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.19-42.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Identidades culturais: uma discussão em andamento. In: _____. **Cartografias dos estudos culturais**: uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 139-185.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/mover/pdfs/FLEURI_2000_Multi_interculturalismo_proc_e ns.pdf> Acesso em: 04 dez. 2005.

_____. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio-ago. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf> > Acesso em: 04 dez. 2005.

FONSÊCA, Fábio do Nascimento. Parâmetros curriculares nacionais: possibilidades, limites e implicações. In: PENNA, Maura (org.). **É este o ensino de arte que queremos?** uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária, 2001. p. 15-30.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GABRIEL, Carmem Teresa. Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Reinventar a escola**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 17-46.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

GARCIA, Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 9-16.

GAVIDIA, Valentin. A construção do conceito de transversalidade. In: ÀLVAREZ, Maria Nieves et al. **Valores e temas transversais no currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 15-30.

GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103.

_____. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

KELLNER, Douglas. Guerras entre teorias e estudos culturais. In: _____. **A cultura da mídia - estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru: EDUSC, 2001. p. 25-74.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

LOPES, Alice Cassimiro. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Currículo: políticas e práticas**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 59-79.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LIMA, Maria das Graças Ferreira de. **Parâmetros curriculares nacionais e letramento: entre o global e o local**. 2003. (Dissertação do Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade), Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campina Grande: 2003.

MARQUES, Rui. Pontes e abismos: em defesa do interculturalismo. Disponível em: <<http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=News&file=print&sid=933>> Acesso em: 11 jun. 2006.

MARTINHEZ, Silvia Alicia. Questões de gênero e formação de professores/as. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 251-268. .

MCLAREN, Peter. Terror branco e agência de oposição: por um multiculturalismo crítico. In: _____. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 105 – 156.

MONLEVADE, João. Currículo: parâmetros ou diretrizes nacionais? **Cadernos de Educação**, Brasília, ano II, n. 5, p. 19-22, jan. 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, set-dez/2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe18/07-artigo06.pdf>> Acesso em: 02 nov. 2005. .

_____. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, agos/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10847.pdf>> Acesso em: 05 jan. 2007.

_____. O currículo como política cultural e a formação docente. In: MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA. Tomaz Tadeu de (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-20. .

_____. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Currículo: políticas e práticas**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 81-96. .

MOREIRA, Antonio F. B; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio-agos/2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>> Acesso em: 02 nov. 2005.

MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA. Tomaz Tadeu de (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOURA, Abdalaziz de. **Princípios e fundamentos da proposta educacional de apoio ao desenvolvimento sustentável – PEADS: uma proposta que revoluciona o papel da escola diante das pessoas, da sociedade e do mundo**. Glória do Goitá: SERTA, 2003.

MORIN, Edgar. A epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. .F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-289.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓVOA, António. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: GONSALVES, Elisa Pereira; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas: Alínea, 2004. p. 17-29.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, R. J.; CANEN, A.; FRANCO M. Ética, multiculturalismo e educação: articulação possível? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 113-126, jan-abr/2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_08_ESPACO_ABERTO_-_RENATO_ANA_E_MONIQUE.pdf> Acesso em: 05 jan. 2007.

PASSOS, Normana Natália Ribeiro dos. **Realidades ignoradas, identidades forjadas: um estudo sobre o processo de implementação dos Parâmetros curriculares nacionais, através do Programa Parâmetros em Ação**. 2003. (Dissertação do Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade), Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campina Grande, 2003.

PEÑA, Maria de los Dolores J. Interdisciplinaridade: questão de atitude. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 57-64.

PENNA, Maura. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (org.). **É este o ensino de arte que queremos?** uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária, 2001. p. 31-55.

PENNA, Maura et al. O ensino de arte que queremos. In: PENNA, Maura (org.). **É este o ensino de arte que queremos?** uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária, 2001. p. 163-170.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

POEL, C. J. van der e POEL, M. S. van der. **Política curricular na rede municipal de Campina Grande**. Prefeitura Municipal de Campina Grande, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE. Decreto nº 2.715, de 05 de fevereiro de 1999. Cria o Programa de Letramento na rede municipal e dá outras providências. In: POEL, C. J. van der e POEL, M. S. van der. **Rede municipal de ensino em construção: memória**. Prefeitura Municipal de Campina Grande, 2001. p. 55-56.

_____. **Construindo Novos Cenários: Uma escola viva e inclusiva**. Campina Grande: SEDUC, 2005.

RIOS, Terezinha Azeredo. Ética, ciência e inclusão social. In: In: CARVALHO, José Sérgio (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 118-129.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu de (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 82-113.

_____. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-37.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

_____. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 349-370, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

SANTOS, Ellis Regina Ferreira dos. **O entendimento de professores e professoras do ensino fundamental sobre as relações de gênero e sexualidade**. 2006. (Dissertação do Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade), Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campina Grande, 2006.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul-dez/1995.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A ‘nova’ direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-29.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 17-52.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Araci Alves Martins; BRANDÃO, Elihana Maria Brina e ; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 17-48.

SOARES, M^a Victoria Benevides. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (org). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 43-65.

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.pdf>> Acesso em: 05 jan. 2007.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; NUNES, João Arriscado Nunes. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003. p. 25-66.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 125-193.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.183-206.

UNESCO, 1948. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php> Acesso em: 30 jan. 2005.

UNESCO, 2001. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decunivdiversidadecultural.doc> Acesso em: 30 jan. 2005.

VALENTE, Ana Lúcia. A propósito dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a Pluralidade Cultural. **Revista do Centro de Educação: Universidade Federal de Santa Maria**, v. 26, n. 1, p. 7-18, jun. 2001. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/a_proposito_dos_parametros.asp?f_id_artigo=378>. Acesso em: 15 jun. 2006.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Cad. CEDES**, São Paulo, v. 21, n. 55, p. 9-29, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 jan. 2005.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO PRÉVIO DA ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE

PROJETO DE PESQUISA: PLURALIDADE CULTURAL: limites e possibilidades na prática pedagógica

ORIENTADORA: Prof^ª Dr^ª Maura Penna

ALUNA: Eliane Brito de Lima

DADOS PESSOAIS:

SEXO: _____ FAIXA ETÁRIA: _____

ESCOLARIZAÇÃO: _____

FORMAÇÃO PROFISSIONAL: _____

Quando concluiu os estudos?

Quanto tempo tem de experiência como professor(a)?

Turma(s) em que leciona? Turno(s)?

Trabalha em outra escola? Exerce a mesma função?

QUESTÕES PEDAGÓGICAS:

1. Como você planeja suas atividades pedagógicas?

2. Quais as principais dificuldades encontradas em sua prática pedagógica, no cotidiano da sala de aula? Como procura lidar com elas?

3. Como se apresenta sua turma no tocante às características sócio-culturais, étnicas e religiosas?

4. Que tipo de relacionamento você mantém com os(as) alunos(as)?

5. Como você analisa a formação do professor para lidar com a diversidade cultural em sala de aula?

6. Atualmente, têm sido oferecidas oportunidades de qualificação e/ou atualização profissional aos(as) professores(as) da rede municipal? Em caso afirmativo, quais?

7. Você vivencia ou já vivenciou situações de preconceito ou discriminação na escola (ou em sua sala de aula)? Como ocorrem ou ocorreram?

8. A ser ver, como os livros didáticos tratam a pluralidade cultural?

9. Os Parâmetros Curriculares Nacionais nos propõem temas transversais a serem contemplados pelo currículo escolar. A escola tem procurado trabalhar com estes temas? De que forma? Em que momentos?

10. Você já leu o documento sobre Pluralidade Cultural destinado ao Ensino Fundamental? Em caso afirmativo, o que achou da proposta?

11. Qual(is) o(s) projeto(s) pedagógico(s) que a escola desenvolve atualmente?

12. Como este(s) projeto(s) é(são) contemplado(s) em sua prática pedagógica no cotidiano da sala de aula?

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA COLETIVA REALIZADA COM A SUPERVISORA E A PSICÓLOGA DA ESCOLA 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE

PROJETO DE PESQUISA: PLURALIDADE CULTURAL: limites e possibilidades na prática pedagógica

ORIENTADORA: Prof^ª Dr^ª Maura Penna

ALUNA: Eliane Brito de Lima

Com o objetivo de obter maiores informações em relação ao Programa com o qual a escola é contemplada, sentimos necessidade de realizar uma entrevista com a Supervisora e Psicóloga da escola, pessoas que demonstraram trabalhar de forma integrada, acompanhando diretamente a parte pedagógica e o rendimento escolar.

1. Quando e como ocorreu a adesão da escola ao Programa Educar?
2. Qual(is) a(s) expectativa(s) inicial(is) da escola em relação ao programa?
3. O que mudou na rotina da escola após a implantação do programa?
4. Qual(is) a(s) principal(is) conquista(s) da escola com a adesão ao programa?
5. Como tem sido a formação continuada ministrada ao pessoal da escola e por quem ela é coordenada?
6. Qual(is) a(s) principal(is) dificuldade(s) enfrentadas pela escola?
7. Como a escola tem procurado superar tal(is) dificuldades?
8. Qual(is) foi(ram) o(s) parceiro(s) conquistado(s) pela escola desde a implantação do programa?
9. Como tem sido desenvolvido o trabalho com este(s) parceiro(s)? Qual(is) tem sido sua(s) contribuição(ões) ao trabalho da escola?
10. Em algum momento os(as) professores(as) demonstraram resistência a proposta do Programa Educar? Por quê?
11. Como ocorre o acompanhamento ou assistência da Secretaria ao trabalho pedagógico da escola?
12. Já houve alguma solicitação específica ou pedido de apoio à Secretaria?
13. Qual(is) a(s) expectativa(s) atual(is) em relação ao programa?
14. De que outro(s) projeto(s) ou programa(s) a escola participa atualmente?

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A DIRETORA DA ESCOLA 2

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE

PROJETO DE PESQUISA: PLURALIDADE CULTURAL: limites e possibilidades na prática pedagógica

ORIENTADORA: Profª Drª Maura Penna

ALUNA: Eliane Brito de Lima

Com o objetivo de obter maiores informações em torno do planejamento, dos projetos e eventos realizados pela escola, sentimos necessidade de realizar uma entrevista com a direção da escola 2, tendo sido contemplados os seguintes questionamentos:

1. Quais os programas e/ou projetos pedagógicos desenvolvidos pela escola?
2. Em relação ao projeto “Paz na escola”, foi feito algum trabalho especial durante o ano letivo?
3. Como é feito o planejamento da escola?
4. Ao ser realizado em núcleo, atendendo a diferentes escolas, o planejamento apresenta dificuldades ou tem ocorrido de forma satisfatória?
5. Eu até verifiquei que na pauta de reivindicações, na época da candidatura, vocês colocaram como bandeira de luta a desnucleação da escola. Você poderia explicar esta pretensão?
6. Quem compõe a equipe multiprofissional da escola?
7. Então vamos falar um pouco em relação aos eventos que a escola procura desenvolver durante o ano letivo. No ano de 2006, quais os eventos que foram desenvolvidos?
8. Como são organizados estes eventos e quais as principais temáticas trabalhadas nos eventos deste ano?
9. Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem temas transversais a serem contemplados pelo currículo escolar. A escola tem procurado de alguma forma trabalhar com esses temas? De que forma? Em que momentos?
11. Sabemos que a escola atende até o 4º ciclo, ou seja, até a 8ª série, mas falando especificamente do 1º e 2º ciclos, quais as principais dificuldades que a escola enfrenta em relação à parte pedagógica?
12. Em relação à realidade local, como é que as famílias têm sido envolvidas na prática pedagógica?

A N E X O S

ANEXO C - Projeto Meio Ambiente – ESCOLA 1

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL

PROJETO SOCIO-AMBIENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL

Período de execução: agosto de 2006 a junho de 2007

Responsáveis: Gestão Escolar
Comunidade estudantil
Comunidade civil (pais e comunitários)
Monitores do projeto Chico Mendes
Educadores sociais

Campina Grande, julho de 2006.

3. OBJETIVOS

3.1. Gerais

- Contribuir na construção permanente da Educação Ambiental e à promoção de um círculo virtuoso na busca do conhecimento, pesquisa e geração de saber e ações transformadoras a partir de uma metodologia sistematizada junto a Comunidade Escolar.
- Capacitar a comunidade escolar para novas formas de conveniência entre as pessoas e entre elas e a natureza, fortalecendo a mentalidade socioambiental na escola e extra escolar e na integração escola-Família.

3.2. Específicos

- Implementar atividades educativas e de intervenção ambiental nas comunidades do entorno escolar;
- Organizar as comissões do Meio ambiente e Qualidade de vida (COM-VIDAS) para a construção da agenda 21 na escola;
- Adotar postura de respeito e sensibilidade aos diferentes aspectos e forma do patrimônio natural e construído, étnico e cultural;
- Sensibilizar e mobilizar a comunidade escolar e extra escolar para o cuidado com o ambiente em que vive.

1. INTRODUÇÃO

O presente projeto faz parte da parceria MEC/ESCOLA, e que dentre as demais escolas, esta foi contemplada, tendo em vista uma série de fatores humanos, sociais e pedagógicos. Referendamos esse projeto a partir do nosso diagnóstico, realizado numa dinâmica chamada “árvore dos sonhos”, onde a comunidade escolar descreve a Escola que gostaria de ter, os caminhos para alcançá-la, e os desafios.

O projeto real que a escola se insere parte da perspectiva de uma educação (2º Chico Mendes) cuja dimensão ambiental e sócio-afetiva no cotidiano escolar deve ser construída em relações coletivas.

Nesse sentido, “entende-se que a educação é um processo de humanização, que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos em participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-los adiante. Enquanto prática social, é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional, ocorre em algumas, dentre as quais se destaca a escola. A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e alunos. A finalidade desse trabalho – de caráter coletivo e interdisciplinar e que tem como objeto o conhecimento – é contribuir com o processo de humanização de ambos, numa perspectiva de inserção social e transformadora.” (Pimenta e Anastasiou, 2002, p. 80).

Os diversos problemas ambientais na sociedade atual é reflexo de uma visão reducionista e antropocêntrica, o qual percebe o ser humano como componente mais importante da natureza e conseqüentemente pensavam-se que estes seres poderiam moldar a natureza ao seu favor, sem levar em considerações os outros elementos ambientais e suas interligações segundo (Apra, 1992) “as crises sociais, econômicas e políticas existentes hoje são provenientes de um desequilíbrio entre a razão e o sentimento, valores e atitudes e entre política e sociedade.”

No âmbito escolar, existem diversos conflitos sócio-ambientais, a exemplo, violência, falta de conservação do patrimônio público, nesta perspectiva, vê-se a necessidade de uma nova ótica, não reducionista e antropocêntrica da comunidade em perceber o ambiente, a qual proporcionará um novo sentido moral as suas práticas que conseqüentemente estará de consonância com os demais elementos da natureza.

“Evidentemente a educação sozinha não é suficiente para mudar os rumos do planeta, mas certamente é condição necessária para tanto”. (Parâmetros curriculares, 1997)

CONCLUSÃO

- Implantação do sistema de coleta seletiva do lixo na escola;
- Implantação da horta escolar;
- Trabalhar a cidadania dos educandos a partir das relações sócio-ambientais, levando-os a manter o cuidado e conservação do patrimônio em geral;
- Ampliar a relação Família/Escola, melhorando também as relações inter-pessoais entre professor X aluno, aluno X aluno e demais segmentos da escola;
- Trabalhar a espiritualidade da comunidade escolar, mediante o projeto Cultura de Paz nas Escolas em parceria SEDUC/UNESCO;
- Desenvolver atividades desportivas, jogos, competições lúdicas, etc, junto ao educando, numa perspectiva da Educação por meio do Esporte, em parceria com SEDUC e Instituto Alpargatas;
- Melhorar o ambiente físico da escola, em alguns espaços, como refeitório, parque infantil, salas de aula, a partir da mobília e reposição de alguns equipamentos
- Implantação da Sala de Leitura e de uma biblioteca de “x” acervo bibliográfico.

Continuação do ANEXO C

5. METODOLOGIA

1. PLEBICITO junto a comunidade escolar para formação de um núcleo mobilizador (COM-VIDA);
2. Mobilização da comunidade escolar através de reuniões, palestras e oficinas;
3. Realizações de gincanas, musicalidade, teatrologia com estudos de textos e produções textuais que demonstrem capacitação na atividade de reciclagem e coleta seletiva do lixo;
4. Confecção de murais, jornais noticiários, artes plásticas sobre as situações sócio-ambientais vivenciadas na escola;
5. Estudos, palestras e capacitação com profissionais especialistas para compreensão e implantação do sistema de HORTA escolar;
6. Preparação, revitalização, plantio e cultivo dos jardins da escola;
7. Articulação com parceiros institucionais para viabilização das ações.

6. AVALIAÇÃO

A avaliação será sistematizada pelas atividades a cada etapa realizada e também através de levantamentos estatísticos dos objetivos alcançados, podendo-se utilizar os seguintes instrumentos: Relatórios

Reuniões

Depoimentos verbais

Produções textuais

Participação e observações

Mudanças atitudinais

Ambiente harmonioso, afetuoso e de paz.

7. RECURSOS

7.1. Humanos

- Docentes, funcionários, direção, equipe técnica, alunos, familiares, monitores, educadores sociais.

7.2. Parceiros

- Ong's, Universidades, Secretaria do Meio Ambiente, Saúde, Ação Social e Educação.

- Técnicos e instrutores do Projeto Chico Mendes.

7.3. Materiais

- Papéis (ofício, madeira, cartolina, jornal, crepon, seda, variados, etc)
- Lápis grafite e lápis tinta e lápis cera
- Coletores de lixo coloridos
- Filmes DVD e VHS
- TV e DVD
- Som
- Materiais de expediente: cola, stencil, tesoura, fita adesiva, glitter, cordão
- Materiais recicláveis
- Mimiógrafo

ANEXO D – Texto: “Menina x meninos”



LEITURA 1

Dia 21/08

A turma do quarteirão era composta por sete meninos e três meninas. Antes, todas as crianças brincavam juntas, até o dia em que os meninos implantaram uma norma: *menina não entra mais nas brincadeiras dos meninos.* Uma das meninas ficou inconformada e foi até o campinho onde estava sendo realizado o campeonato anual de estilingue. Leia o que ela conta.



Menina x meninos

- [...]
- 1 Cheguei no campinho. [...] Alguns não disseram nada, outros tentaram me impedir.
 - 2 — Menina não entra!
 - 3 — Não entra pra competir — disse olhando firme — mas pra assistir ninguém me falou nada.
 - 4 Eles pareceram meio sem saber o que fazer e resolveram me deixar ficar. Eu prestava muita atenção no jeito do Zé Miguel jogar: ele era canhoto e tinha uma esquerda incrível. O estilingue ficava meio torto, parecia que não ia acertar, mas a mamona saía voando e... *Ziiimmm!* — batia em cheio no alvo.
 - 5 — Ele é bom pra burro — comentei baixinho.
- [...]
- 6 As regras eram assim: os dois concorrentes ficavam atirando durante meia hora. Quem acertasse mais, vencia. Faltavam só dez minutos para acabar a partida final e o Zé Miguel estava invicto, com cinco alvos na frente do Luís Guilherme.
 - 7 É claro que ele venceu.
- [...]

126



- 26 Foi daí que me deu um estalo: para que eu estava preocupada em vencer? — E falando para mim mesma — *o que eu quero é continuar na turma, não é ganhar do Zé Miguel!*
 - 27 Por incrível que pareça, ao perceber isso, fui ficando calma, relaxei o braço, dei uma esticada boa no estilingue e...
 - 28 *Toooiiimmm!!!!* acertei em cheio.
 - 29 Depois de cinco minutos eu já estava empatada. Mais um pouco e eu vencia de cinco a três. Todo mundo estava mudo.
 - 30 Quando faltava só um pouquinho para acabar, e eu já estava com sete na frente, cheguei para o Zé Miguel e falei:
 - 31 — Não quero mais.
- [...]
- 32 Depois desse dia, nenhum menino mais teve coragem de me dizer *isso não é coisa pra mulher.*
- [...]

Anna Flora. *O louco do meu bairro.* São Paulo, Ática, 1996.



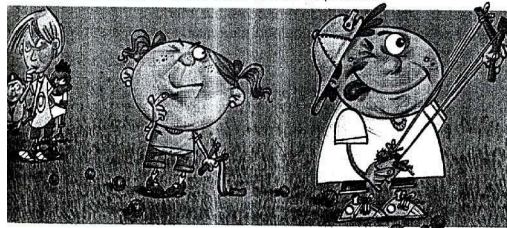
Anna Flora

Anna Flora conta que, desde menina, era espoleta. “Nada de ser criança paradinha, ou de conseguir as coisas por baixo do pano. Mas nem por isso era brigona ou durona.” Segundo ela, nessa época já brincava de teatro, tinha uma porção de amigos e inventava mil histórias. Mais tarde, foi estudar teatro e dar aulas de teatro. Escreveu uma tese de mestrado sobre o assunto “O texto escrito e o jogo teatral com criança”, na Universidade de São Paulo. Mas Anna Flora acha que “melhor que escrever sobre criança é escrever para criança”. E escreveu muitas, muitas histórias. Dentre as quais se destacam: *A serena sirigaita e o saci tiririca; O louco do meu bairro; Em volta do quarteirão; Ariovaldo, o bode expiatório; Dona do seu nariz; Quem tem medo do lobo mau; Caio, o colecionador; O retrato das figuras.*

128



- 8 Atravessei o campinho, cumprimentei Zé Miguel e falei:
- 9 — Você quer competir comigo?
- 10 — Com você??? — e ele deu uma gargalhada. — Era só o que faltava! Você é menina...
- 11 — Menina não pode participar, mas o campeonato já acabou... estou é propondo um desafio entre nós dois.
- 12 Ele me olhou de alto a baixo e falou displicente:



- 13 — Eu estou meio cansado, mas mesmo assim eu topo. Dê dez minutos de descanso.
- 14 Ficou um disse-que-disse imenso:
- 15 — Mas como ela é cara-de-pau!
- 16 — Tô pagando pra ver...
- 17 — Ela ganhou no ano passado, mas daquela vez o Zé estava viajando.
- 18 Passou um tempinho. Fomos os dois para o meio-de-campo. A turma fez um semicírculo. Todos na maior expectativa.
- 19 — As regras são as mesmas: — eu propus — par ou ímpar pra ver quem começa. *Par!*
- 20 — *Ímpar!* — falou Zé Miguel.
- 21 Ele começou. A mamona voou feito uma flecha no lugar exato.
- 22 Fiz minha mira, mas estava tão nervosa que errei. Nos quinze primeiros minutos ele já estava três pontos na minha frente.
- 23 Eu ouvia os comentários:
- 24 — Ela vai se dar mal... bem que eu disse...
- 25 — Bem feito! Quem manda enfrentar o mais forte!

127