

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA**

**DA IGUALDADE DE DIREITOS AO DIREITO À DIFERENÇA:
interfaces no cotidiano de uma escola Plural**

Uberlândia

2005

Carmen Lúcia de Almeida

**DA IGUALDADE DE DIREITOS AO DIREITO À DIFERENÇA:
interfaces no cotidiano de uma escola Plural**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dr^a Graça Aparecida Cicillini.

Área de Concentração: Saberes e Práticas Educativas

Uberlândia

2005

DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA BANCA EXAMINADORA CONSTITUÍDA
PELOS PROFESSORES:

Dr^a Graça Aparecida Cicillini

UFU

Dr. Antônio Flávio Moreira Barbosa

UFRJ

Dr^a Maria Rubia Alves Marques

UFU

Dedicatória

Aos meus pais a quem, no passado, foi lhes negado o direito de permanecer na escola, especialmente a minha mãe Hilda, mulher guerreira, dessas que carregam bandeira, que me ensinou a acreditar e a lutar pela dignidade da vida. Aos filhos amados Christino e Alexandre que me contagiam com a energia e a esperança dos jovens e impulsionam-me a crer nas transformações advindas do tempo e ao Elizeu, companheiro dedicado e amoroso que tem feito o tempo parar e se perpetuar para ouvir-me, acolher-me, amparar-me e compartilhar comigo de tão doces aventuras!

Agradecimentos

À equipe de professores do programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia, especialmente a banca examinadora da qualificação composta pelo professor Dr Arlindo José Jr. e pela professora Dra.Mara Rúbia Marques que proporcionaram inestimáveis contribuições tanto no conteúdo quanto na estrutura deste trabalho.

A banca examinadora de defesa da presente investigação representada pelo professor Dr Antonio Flávio Barbosa Moreira que além de ter gentilmente aceito o convite para participar e contribuir com os esforços deste trabalho, em suas passagens por Belo Horizonte indicou-me importantes leituras que vieram a esclarecer pontos obscuros para a compreensão das questões aqui colocadas. Também o Professor Dr^a Mara Rubia Marques por compor esta banca e novamente me agradecer com as suas contribuições.

À Professora Dra Graça Aparecida Cicillini por ter depositado a sua confiança na minha vontade de trabalhar e de aprender e assim ter se responsabilizado por esta orientação.

À professora Dra Selva Guimarães Fonseca que com sua dedicação e preparo ministrou aulas ricas e produtivas para o tema da formação docente. Mas, além disso, por suas importantes contribuições para a minha formação como professora de história. Ao professor Dr Marcelo que me incentivou e instigou-me a refletir sobre importantes questões, quando esse trabalho encontrava-se em sua fase inicial. À professora Dra Mirtes Cunha pela dedicação, seriedade, empenho e sensibilidade demonstrada em suas aulas.

Às amigas que o mestrado me proporcionou, Michele Moura com o seu encanto e graça, Lívia com sua sensibilidade, Núbia com a sua atenção, carinho e inteligência, Gisângela com sua delicadeza representaram para mim momentos de alegria e solidariedade. Além da partilha dos saberes nos seminários e congressos, da partilha das dificuldades mediante os nossos próprios limites e o desejo de vencê-los, mediante o sufoco do cumprimento dos prazos e das datas oficiais... Essas são pessoas que ainda assim, prosseguem repetindo o refrão cantado pelo poeta tempo rei ensina-me oh pai o que eu ainda não sei!

Aos demais colegas do Mestrado que de forma direta ou indireta contribuíram com o meu desenvolvimento pessoal nessa fase da minha vida e de minha trajetória profissional.

A Cirlei Evangelista que tornou-se parte da minha família ao tornar-se também a principal referência de um lar enquanto estive em Uberlândia na ocasião do cumprimento dos créditos.

As cunhadas e cunhados especialmente Elci e Eni que demonstram sempre carinho e atenção comigo além das palavras de fé e de coragem.

As educadoras e educadores de Betim e de Belo Horizonte com os quais compartilhei e vivenciei situações de ensino e de aprendizado da profissão, especialmente ao Carlos, Deléia e família, Ladinha e família, Cátia e família, que nos contemplaram com momentos de prazer e de alegria partilhando conosco em nossa casa gostosas tardes de domingo.

A Simone Grace grande incentivadora do meu ingresso no Mestrado tendo sido uma pessoa dedicada e paciente que disponibilizou tempo para auxiliar-me quando tudo não passava de uma tempestade de idéias.

À Soélis que revisou o texto final com enorme competência e com quem pude ainda aprender um pouco mais dos segredos da escrita.

As alunas e alunos que com a sua diversidade cultural sempre representaram para mim uma fonte viva de desafios, reconhecimento de limites, mas também de desejo de exercer a criatividade própria da beleza em que consiste ser professora.

A todos e todas as amigas e amigos que a vida me proporcionou, aos mais antigos e os mais recentes que tem me feito crer, mas também nunca me esquecer que de fato amigo é coisa pra se guardar do lado esquerdo do peito, mesmo que o tempo e a distância digam não, mesmo esquecendo a canção...

Ao James e ao Jesus sempre prestimosos e gentis nos serviços da Secretaria de Pós-graduação do Mestrado em Educação.

A Secretaria Municipal de Educação do município de Betim, representada na pessoa do ex-Secretário de Educação Dr Mauro Reis, pela concessão de licença remunerada na fase de desenvolvimento e de conclusão da pesquisa.

E a atual Secretária Adjunta de Educação, Mary Rita de Cássia Prado, e a coordenadora da equipe pedagógica Regional III Imbiruçu em Betim, Maria das Graças Ferreira, que quando o tempo tornou-se um contra-tempo prevaleceu o diálogo e com isso, pude voltar às atividades sem prejuízos

maiores.

Á toda equipe pedagógica da Regional III Imbiruçu em Betim pelo carinho e amizade com que me receberam para trabalhar junto ao grupo.

Agradecimentos especiais

As professoras e aos professores, alunos e alunas, funcionárias e funcionários da Escola Municipal Flor de Maio por me acolher na escola e permitir a minha participação junto as suas salas de aula, junto às reuniões, aos encontros. Mas especialmente pelas festas, pelos momentos repletos de emoção, pelo colorido vivaz com que se desenha o quadro da educação entre aquelas/es que nela ainda acreditam, mesmo quando quase tudo ao redor suscita-nos o sentimento de crise. Vocês assim permitiram com que eu pudesse sentir e dizer-lhes de coração que um sonho que se sonha só é só um

sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade.

*“Caminhos não há
mas os pés na grama
os inventarão” (GULLAR, 1981)*

Resumo

As mudanças e inovações educacionais propostas pelo programa político pedagógico da Escola Plural implantado no município de Belo Horizonte a partir de 1994 teve como uma das principais preocupações a incorporação da diversidade cultural dos educandos, como meio de enfrentar o fracasso e o insucesso escolar e instaurar uma escola pública de ensino fundamental, democrática e inclusiva. O presente trabalho teve como objetivo principal compreender e analisar o que os docentes sabem e pensam a respeito de um conhecimento escolar que considere a dimensão da diversidade cultural, tendo como eixo norteador a elaboração e o desenvolvimento do currículo por intermédio dos conceitos de cotidiano, de cultura docente e de cultura da escola. Como ponto de partida, para a investigação, procedi à escolha de uma escola favorável às mudanças propostas pela Escola Plural, na qual pudesse empreender um *estudo de caso* tendo como objetivos interpretar as percepções dos docentes face ao processo de construção de um currículo democrático para a escola. Na investigação de natureza qualitativa foram utilizados para a produção e análise dos dados o questionário, a entrevista semi-estruturada, a análise dos documentos e a observação participante no cotidiano escolar. Os resultados da pesquisa revelaram que os docentes comumente identificam e explicam as diferenças individuais como diferentes ritmos de aprendizagem, em alguns casos, como déficit cultural, havendo também a preocupação com as diferenças étnico-culturais. Nesse sentido, foi possível verificar que os docentes baseiam-se em teorias difundidas nas décadas de 70, teoria do *handicap cultural*, na década de 80, o sócio-construtivismo e, na década de 90, são influenciados pelas questões relacionadas ao multiculturalismo. No contexto geral, os docentes enfrentam os desafios de construção de um espaço de formação docente na escola voltado para o aprendizado e a vivência da diversidade social e cultural por intermédio do processo de discussão da seleção cultural do currículo.

Palavras-chave: Diversidade Cultural; Currículo; Escola Plural.

ABSTRACT

The changes and educational innovations proposed by the Plural School pedagogic politic program, which was implanted at Belo Horizonte municipal district, since 1994, it has the incorporation of the main concerns, as way of the face the scholar failure and unsuccessfulness, and to establish a public school of fundamental teaching, democratic and inclusive. This work had as main aim, to understand and to analyze what the teachers know and what they think concerning a scholar knowledge that considers the dimension of the cultural diversity, it having the elaboration and development of the curriculum as the indicator axis, through the concepts of quotidian of teaching culture, and of school culture. As starting-point, for my investigation, I came to the choice of a school, which is a favorable to the proposed changes by the Plural School, in which I could undertake a case study, it having as aims, to interpret the teachers` perceptions of the process to construct a democratic curriculum to the school. In the investigation, of qualitative nature, the questionnaire, the semi-structured interview, the analysis of the documents, and the participant observation were used in the scholar quotidian. The results of the research revealed that the teachers commonly identify and explain the individual differences as different learning rhythms, in some cases, as cultural deficit, also having the concern with the ethnic-cultural differences. Therein, it was possible to verify that the teachers are based on diffused theories in the decades, of the 70s, the theory of the cultural handicap, in the decade of the 80s, the social-constructivism, and in the decade of the 90s, they are influenced by the issues related to the multi-culturally. In general context, the teachers face the challenges of the construction of a space of teaching formation in the school, faced to the learning, and the experience of the social and cultural diversity, through the process of discussion of the curriculum cultural selection.

Key-words: Cultural diversity; Curriculum; Plural School.

LISTA DE FIGURAS

<u>FIGURA 1: Eixos transversais</u>	71
<u>FIGURA 2: Esquema referente a Proposta Curricular (Escola Plural)</u>	75
<u>FIGURA 3: Fluxograma “intevenção globalizante”</u>	95
<u>FIGURA 4 - Quadro curricular da escola Flor de Maio</u>	165
<u>FIGURA 5: Técnica do recorte e da colagem</u>	180
<u>FIGURA 6: Desenhos de auto-retrato</u>	180
<u>FIGURA 7: Desenhos do retrato e do retratista</u>	183
<u>FIGURA 8: Desenhos de re-leitura do quadro Retrato de Pablo vestido de Arlequim de Pablo Picasso</u>	183
<u>FIGURAS 9: Pinturas em guache -Etnias africanas e indígena</u>	184
<u>FIGURAS 10: Pintura em guache -Etnias asiáticas</u>	185
<u>FIGURAS 11: Pinturas em guache -Etnias Européia e Africana</u>	186
<u>FIGURA 12: Modelo de avaliação elaborada pela professora</u>	189

LISTA DE SIGLAS

CAPE - Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

CAPP - Curso de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica

CIAME - Centro Integral de Atendimento ao Menor

PUC - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	15
<u>1 APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS</u>	30
<u>1.1 Em questão - a tessitura e a arquitetura da investigação</u>	30
<u>1.2 Percursos da investigação</u>	37
<u>1.3 A seleção da escola investigada</u>	41
<u>2 A DIVERSIDADE CULTURAL: IMPLICAÇÕES CONCEITUAIS E POLÍTICAS E SEUS REFLEXOS NOS CURRÍCULOS DA ESCOLA PLURAL</u>	48
<u>2.1 Multiculturalismo: uma questão atual?</u>	49
<u>2.2 Diversidade cultural e currículo: correlações</u>	62
<u>2.3 A Escola Plural e a questão da diversidade cultural</u>	70
<u>3 NA ESCOLA: O PROCESSO DE SELEÇÃO CULTURAL DO CURRÍCULO POR INTERMÉDIO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE</u>	80
<u>3.1 A escola e seus sujeitos: a recente construção de um espaço físico e uma nova concepção de escola</u>	81
<u>3.1.1 A escola Municipal “Flor de Maio”</u>	86
<u>3.1.2 Considerações a respeito da organização do currículo pelos/as professores/as</u>	91
<u>3.2 Incorporar conteúdos significativos aos currículos: tarefa nem sempre consensual para as teorias educacionais</u>	96
<u>3.3 Os docentes e a construção de um currículo culturalmente orientado: limites e possibilidades</u>	101

<u>4 NA TRILHA DAS IDENTIDADES: QUEM SÃO OS SUJEITOS PARA OS QUAIS PENSAMOS O CURRÍCULO DA ESCOLA PLURAL?</u>	121
4.1 Professoras/ professores mediante as tensões de formar o sujeito social e cultural	122
<u>4.1.1 Em busca do “perfil” do sujeito infantil</u>	127
<u>4.1.2 Na relação pedagógica: as diferenças individuais e culturais</u>	133
<u>4.1.3 Na interação educativa, os dilemas e conflitos da tarefa de ensinar: a culpa e o cuidado</u>	137
<u>4.1.4 A diversidade em uma escola para todos: eis a questão</u>	141
4.2 Os docentes e o programa político pedagógico da Escola Plural	152
<u>5 NA SALA DE AULA - UMA EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL</u>	159
5.1 Influências da diversidade/diferença na organização da escola e dos currículos	160
5.2 <u>A sala de aula: conflitos, reflexões e avaliações sobre as possíveis imagens e auto-imagens entre sujeitos concretos e reais</u>	170
<u>REFERÊNCIAS</u>	199
<u>ANEXO 1- LEVANTAMENTO DO PERFIL SOCIOCULTURAL DOS DOCENTES DA ESCOLA INVESTIGADA</u>	208
<u>ANEXO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA</u>	217
<u>ANEXO 3 - DOCUMENTOS ANALISADOS</u>	220

INTRODUÇÃO

Uma investigação representa sempre um jeito de olhar e nunca é por si mesma completa, no entanto, a sua natureza inacabada nos diz sobre parte da trajetória percorrida e, especialmente, sobre as escolhas realizadas pelo/a pesquisador/a durante o percurso. Nesse momento da minha trajetória profissional, optei pela investigação rigorosa e sistemática, porque acredito que o trabalho de pesquisa é também uma das formas de tornar-se professora. Parafraseando Santos (2002), a investigação a qual me proponho significa autoconhecimento porque o desejo de compreender determinados aspectos diz respeito ao tempo que se vive. Além disso, esse desejo está influenciado por todo um sistema de crenças e valores sociais o qual se produz e se reproduz no objeto e no sujeito do conhecimento.

Como concluí graduação em História, exerço a profissão docente e leciono na rede municipal de Betim¹. Durante a década de 90, contribuí para a formação de estudantes do ensino fundamental e médio, para a formação de professores/as dos cursos de História e Pedagogia, além de ter contribuído para a formação de professoras das séries iniciais.

Minha inserção na atividade docente se deu por influência de professoras/es que encontrei durante a minha atividade estudantil, embora esta tenha sido marcada por períodos de interrupção, de “idas e vindas”, “altos e baixos” quer seja pela necessidade de ingressar-me no mercado de trabalho, quer seja pelas dificuldades percebidas durante o processo de escolarização, no qual os conteúdos escolares representavam um distanciamento da minha realidade; ou ainda porque o número de escolas e vagas nas escolas da região onde ainda hoje resido eram insuficientes para atender a toda população. No contexto da década de 70 e 80, os poucos investimentos dos governos na construção de escolas para atender ao ensino básico, ao investimento nos setores de infra-estrutura (saneamento básico, energia elétrica, pavimentação) nas áreas periféricas submetiam a população a condições de vida bastante precárias, tendo sido este fato parte do meu percurso. Contudo, reconheço que a escola representava para mim, assim como para os meus pais, especialmente para a minha mãe, a porção do capital cultural e social que julgava me faltar e assim me alimentava o desejo de prosseguir e de resistir...

¹ Lecionei na rede municipal de Belo Horizonte durante um período de dois anos e nove meses. Em função das exigências da lei (cumprimento do estágio probatório) não pude me licenciar, conforme estatuto municipal, para desenvolver o Mestrado na Universidade Federal de Uberlândia. Escolhi dar continuidade ao meu processo de formação e me exonerei do cargo de professora municipal, em março de 2003.

Em 1990, lecionava em escolas da rede estadual em regime de designação. Assim, iniciava, para mim, o constante desafio de dar continuidade a minha formação, de incentivar os/as alunos/as a interagirem com a disciplina, de inovar as formas como expunha os conteúdos e acima de tudo, de estimular a participação deles/as nas aulas, por meio de suas opiniões.

Nesse período vislumbrei duas dimensões novas para a minha prática: a primeira nos currículos do ensino de História, que passaram a ser questionados, revistos e reformulados com a emergência da história temática². A segunda novidade se deu com a difusão do termo *interdisciplinaridade*, o qual buscava compreender. Porém, a grande constatação de que minha atividade docente se dava no nível da idealização, do imaginário de um/a aluno/a e de uma escola ocorreu quando fui nomeada, após concurso público, para o cargo de professora municipal em Betim.

O contato direto com a exclusão, a carência, a pobreza e a violência social com a qual os/as alunos/as conviviam, deixou-me perplexa e quase sem ação. A cada dia vivia o conflito de constatar as minhas aulas distantes da vida daqueles/as meninos e meninas, que vinham me contar os seus dilemas: irmãos procurados pela polícia e marcados por grupos rivais, pais alcoólatras, meninas e meninos que ainda crianças já eram consideradas de “risco social”; enfim, todas as mazelas sociais que me colocavam limites quanto a minha função de ensinar àquelas crianças os valores necessários para a vida. Poderia eu enxergá-los como apenas mais um/a aluno/a? Como vê-los para além dos aspectos e características negativas que se apresentavam a mim, antes mesmo de conhecê-los, uma vez que os/as professores/as me informavam “quem era quem” quando eu assumia determinadas turmas? E o curioso é que todos os dias eles/elas estavam na escola buscando fazer o papel de aluno/a.

Nesse contexto, durante algum tempo, convivi com duas realidades que aumentaram os meus conflitos. Em três dias da semana lecionava para alunos/as do ensino básico no turno da manhã e no noturno em escolas da rede municipal de Betim. Em outros dois dias da semana, fui contratada para substituir uma professora no ensino superior em uma Universidade particular. Lecionava para turmas da licenciatura nos cursos de História, Geografia, Pedagogia e Curso Normal Superior. Trabalhava, portanto, com a formação de futuros/as professores/as, aos quais, talvez por imaturidade ou insegurança, ou por tentar representar uma suposta “neutralidade” da ciência, jamais expus a realidade do ensino básico que paralelamente eu convivia.

Essa realidade, para mim, revelou-se paradoxal e confusa. O que levaria os cursos de formação a se distanciarem tanto da realidade das escolas? Como poderíamos realizar uma formação de professores/as mais compatível e afinada com a questão da cultura, e mais propriamente com a questão das mudanças sociais, políticas, econômicas que teimávamos em ver apenas em abstrato? Por que tantas disciplinas fragmentadas e dispostas no currículo a partir da concepção de pré-requisitos, ou seja, para se passar pelo nível dois, o estudante deveria ter passado pelo nível um e assim sucessivamente? Nessa perspectiva, Viera (1999, p. 346) sugere: “há que disciplinar menos a formação de professores para agir com a diversidade cultural”, isto é, não é criando disciplinas novas que se levará a formação de docentes para atuarem em contextos multiculturais, e mais que isso, marcados pela exclusão e pela desigualdade, mas é talvez, gerar oportunidades para a reflexão sobre a realidade e sobre o papel do/a professor/a para lidar com essa realidade.

Apesar de tudo isso, as mudanças educacionais chegavam às escolas. Com o tempo, determinados conceitos tornaram-se recorrentes entre os/as professores/as nas escolas públicas da rede municipal de Betim. Ciclos de aprendizagem, avaliação contínua e processual e formação do sujeito para além dos aspectos puramente cognitivos. Pude constatar que alguns/as professores/as eram favoráveis às reformas, outros/as, no entanto, demonstravam-se cépticos e justificavam sua posição ao enfatizar que mudanças não passavam de *modismos*, a exemplo do construtivismo. De acordo com esses/essas professores/as, quando ocorrem mudanças educacionais a tendência, geralmente, é a desvalorização das práticas que anteriormente assumiram.

Em 2000, tornei-me professora da rede municipal de ensino em Belo Horizonte-MG. Nesse período reconhecia, teoricamente, os fundamentos da Escola Plural e os via com “bons olhos”. Para minha surpresa, a escola para a qual fui nomeada não correspondia aos princípios do programa³, como eu os compreendia. As mudanças propostas representavam motivos de resistência para grande parte do corpo docente, insatisfação e desmotivação com a permanência na escola de um público considerado “despreparado”. Interesses e disputas individuais demonstravam o quão conflituoso era a constituição de um coletivo na escola, um dos pilares do programa Escola Plural.

² Sobre as mudanças curriculares no ensino de História, ver Cabrini (1986); Siman (1997); Xavier (1998); Fonseca (1993), Nikitiuk (1996); Ricci (1992).

³ O termo “proposta” foi utilizado quando do surgimento da Escola Plural em 1994. A partir de 1995, com a sua implantação, passou-se a usar o termo “programa” (Soares, 2000,p.11).

Nessa escola lecionei em uma turma considerada “turma projeto”⁴. Nessa sala foram agrupados os/as alunos/as do 3º ciclo que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Era uma sala diferenciada, os/as próprios/as alunos/as referiam-se uns aos outros como os “burros” da escola, os mais “indisciplinados”, os “incapazes” de aprender. De fato, foi, para mim, um grande desafio lecionar nessa turma, havia realmente indisciplina na sala, desconcentração e agitação, pois alguns simplesmente não suportavam permanecer sentados na carteira, outros não apresentavam o material escolar, ou permaneciam desenhando figuras e letras de *grafite* no caderno, na maioria das vezes, alheios ao que se passava na sala de aula. Mas também havia aquelas meninas e alguns meninos que se esforçavam para acompanhar as aulas, para estar presentes e serem participativos e, muitas vezes, esses/essas cobravam dos/as professores/as atitudes “enérgicas” em relação aos colegas, como expulsão da escola e suspensão das aulas. Geralmente, trocavam ofensas, apelidavam uns aos outros e demonstravam discriminação e preconceitos. Por exemplo, ao se referirem à colega como gorda, negra, e cega do olho esquerdo, ao colega extremamente quieto, que por ser quieto e calado era o alvo de agressões físicas, ou ainda aquele que morava em uma área de invasão um tanto distante da escola, como o “favelado”, o “pé de pombo”.

Muitas questões povoavam as minhas idéias. Por que aqueles meninos e meninas existiam para a escola e para os/as professores/as com a pecha de deficitários e defasados? Como integrá-los na concepção de que são sujeitos histórica e socialmente situados, que possuem uma família, uma residência, uma história, enfim... Como resignificar essas histórias sem, necessariamente, determinar lugares, posições e espaços que os diferenciassem dos outros de forma tão desigual? E os/as alunos/as por que, muitas vezes, pareciam oferecer resistência para “saírem do lugar”, ou seja, para modificarem-se, transformarem-se e desenvolverem-se de maneira “ideal” dentro de um projeto de escolarização? E nós professores/as, que somos igualmente sujeitos socioculturais, com os nossos valores, crenças e opiniões, o que tornaria o processo sofrido e desgastante, para alguns, e não para os outros? Quais transformações estruturais estariam desestabilizando a atividade docente?

Embora tais questões fizessem sentido para mim, eram insuficientes para representar uma ação de fato eficaz e inovadora. Não sei se contribuí para o processo de escolarização

⁴ Geralmente, o termo refere-se a uma turma específica, no interior da escola, que reúne alunos/as com dificuldades de aprendizagem e/ ou com ritmos diferentes dos demais estudantes. Sobre uma experiência de turma-projeto, ver Oliveira, V. R. E. M. Um currículo multicultural: práticas inclusivas e a afro-descendência. In: Oliveira, I. e Silva, P. B. G. (Orgs.). *Identidade Negra: Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil*, **Revista da Anped**, 2003.

daqueles meninos e meninas e, apesar daquela turma “especial”, a rotina na escola permanecia a mesma. Os/as professores/as continuavam ministrando as suas aulas, cada qual em seu horário, acompanhados do livro didático, dos conteúdos... Em número menor, havia aqueles que se incomodavam com a rotina, mas, ainda assim, nosso campo de ação era bastante limitado. Ao final de todas as manhãs, assistia aos meus colegas se encaminhando rapidamente para a sala dos professores a fim de deixarem o material nos escaninhos e, cotidianamente, ouvia as seguintes exclamações: “Ah! Finalmente, menos um dia!” Essa manifestação me incomodava profundamente e, durante um período de dois anos e nove meses, tempo em que permaneci na escola, ouvi continuamente expressões de desencanto e desesperança, que se assemelhavam ao “*mal-estar docente*”⁵.

Mais uma vez, paralelamente à docência no ensino básico, ministrava aulas de metodologia do ensino de História, no turno da noite, em um programa de formação de professoras no município de Betim. Tratava-se do Curso Normal Superior, um curso de formação para professoras dos ciclos iniciais, uma parceria da Secretaria de Educação do município de Betim com a UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais. A Secretaria de Educação, ao firmar convênio com a Universidade, acordou que 30% da equipe de docentes corresponderiam a professores/as da rede municipal - do total de 12 (doze) professores/as, 4(quatro) eram professores municipais. Participei dessa equipe, após seleção de currículo, juntamente com quatro colegas. Nesse contexto, creio que tive a oportunidade de desenvolver melhor as contradições e os conflitos entre a formação docente e a prática das salas de aula. As professoras faziam formação continuada e também traziam para as aulas a vivência de suas escolas. Além disso, os/as formadores/as das professoras estavam bastante envolvidos com as discussões sobre a formação de um professor reflexivo, professor-pesquisador, sobre interdisciplinaridade, sobre projetos de trabalhos, e outros.

Esse percurso significou, para mim, a entrada no mestrado, à medida que senti necessidade de compreender os conflitos vividos na trajetória profissional, embora admita que o projeto inicial tenha sofrido profundas alterações. Naturalmente pude contar com a contribuição de muitas vozes, de professores/as e alunos/as, que, de formas variadas, permitiram a composição de um cenário, por vezes conflituoso, outras vezes estimulante e desafiador. Reconheço também que o principal fio condutor que me orienta nesse itinerário é

⁵ O termo *mal-estar docente* foi utilizado por ESTEVE, José M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUSC, 1999. Nesta obra o autor indica que, mundialmente, os professores vêm sofrendo problemas concretos de saúde relacionados às condições de trabalho, às transformações sociais, aos avanços tecnológicos, que mudaram o perfil do professor e as exigências pessoais perante a eficácia de sua atuação.

a prática e a experiência adquiridas no trabalho, bases que me levaram a formular pressupostos e a problematizar os aspectos obscuros que representaram inconformismo, inquietude, insatisfação.

As reflexões presentes encontram-se embasadas em dois pressupostos: (1) as mudanças sociais geram novas questões para os projetos educacionais, sendo uma delas a incorporação da questão da diversidade cultural que, nos discursos da Escola Plural, é vista como forma de combate ao fracasso e ao insucesso escolar; (2) as mudanças, tanto sociais quanto educacionais, são divulgadas como fatores de mudanças internas e pessoais e, desse modo, os docentes são representados como *agentes da mudança*. Nesse caso, é provável que o contexto da mudança exija a internalização desses ideais por meio da subjetividade e da reconstituição da identidade, conforme assinala Popkewitz (1998).

As constantes e aceleradas mudanças sociais têm forçosamente levado os/as professores/as ao encontro radical com um novo perfil de estudante. Nessas mudanças, “*as relações de convivência e poder geram, muitas vezes, sujeitos insatisfeitos e menos passivos*” (NACARATO et ali, 1998, p. 121). Por outro lado, a intensificação e aceleração da informação, da tecnologia, paralelamente ao aumento da pobreza e da desigualdade social têm gerado um quadro de instabilidades. Nesse contexto, compartilho das afirmações de Costa (1995, p. 18):

as mudanças no interior da ordem capitalista abalaram todo o ideário da modernidade e as formas de relação dos indivíduos com a natureza, a cultura e com a sociedade, desestabilizando, principalmente, atividades que se definiam como articuladoras de certezas. Em países do assim chamado Terceiro Mundo, a crise no universo da atuação do magistério é ainda mais séria, porque o quadro das desigualdades sociais é dramático e os/as docentes se vêem face a face com a necessidade de articular sua ação numa totalidade esfacelada. Ensinar o quê? Para quem? Para quê? Por quê?

Ocorre, desse modo, uma crise epistemológica devido a inúmeros fatores, dentre eles: dúvidas quanto à função social da escola e à finalidade da formação dos/as estudantes: se esta deve ser para o mercado de trabalho, para a formação do cidadão, ou se deve ser uma formação para a vida (futura?), quando parece haver um certo esvaziamento do sentido de futuro. Por outro lado, a intensa circulação de informações, internet, jogos eletrônicos, computadores, satélites, a mídia em geral, sistemas avançados de comunicação e tecnologia modificam a experiência do tempo e do espaço e sugerem a alteração da relação do sujeito com o objeto do conhecimento. Tais fatores criam uma nova linguagem relacionada à produção das imagens destinadas ao consumo imediato, muitas vezes verdadeiros simulacros que se

apresentam como a realidade. Em determinadas circunstâncias, a velocidade, o apelo para a ação e o movimento, a banalidade das idéias difundidas nessas imagens podem tornar efêmeras as informações e gerar um certo esvaziamento do sentido crítico.

Em relação à mudança na sociedade e na educação, Enguita (2004) acredita que a sociedade se vê imersa em tantas transformações para as quais não possui orientação segura e, com isso, a sociedade indaga a função da escola. Isso a obriga a entrar em contato com diversos temas [que antes supostamente não eram objetos de reflexão] como a consciência ecológica, a diversidade cultural, a educação para o trânsito, drogas, sexualidade, aids, violência social, dentre outros. Além disso, a concepção de aprendizagem é alterada e isso implica, para o/a professor/a, a necessidade de continuar aprendendo ao longo da vida. Para o/a aluno/a, representa, também, assegurar-lhe a oportunidade de aprender a aprender.

No projeto de modernização da sociedade, a escola e o magistério, imbuídos da mentalidade de progresso, de avanço e de desenvolvimento histórico, “*representaram a cultura contra a barbárie, a razão contra a superstição, sendo a docência vista como apostolado, missão, nobre tarefa*” (ENGUITA, 2004, p.18). Na atualidade, no entanto, se dá um conflito entre gerações e ocorre a perda de *status* profissional pelo/a professor/a.

Hargreaves (1998) descreve os processos de mudança estrutural, no contexto contemporâneo, do ponto de vista político, organizacional e econômico e os compara sob os mesmos aspectos aos ideais da modernidade. Com isso analisa rigorosamente os efeitos dessas mudanças no trabalho, no tempo e na cultura docente. De acordo com o autor, no plano econômico, a modernidade separou família e trabalho inicialmente devido à “*concentração do sistema racional da produção no sistema fabril*”(p. 9) e, posteriormente, a fim de aumentar a produtividade e a rentabilidade, acentuou-se tal separação nos sistemas de produção de massa, no capitalismo monopolista e no socialismo de Estado.

Conforme o autor, no sistema organizacional prevaleceram as burocracias, a hierarquia que sustentam ideais de progressão nas carreiras profissionais a partir da lógica da competência técnica e da impessoalidade racional. A impessoalidade pode acarretar alienação e individualismo, a competência técnica, por sua vez, alinha-se à centralização política do Estado, ao controle vindo do centro especialmente nas questões de segurança social e educação.

Na contemporaneidade, ainda segundo Hargreaves (1998), entretanto, ocorrem mudanças nessas lógicas. No plano econômico se dá o declínio do sistema fabril e emerge a produção de serviços, de *software*, informações e imagens. A tecnologia adere à monitoração

das exigências de mercado para evitar *stocks* dos produtos. Desse modo, alteram-se as relações sociais de produção com a terceirização da mão-de-obra, o sistema *just in time*, e torna-se “ordem do dia” realizar uma economia flexível. Os efeitos da flexibilização são traduzidos nos planos políticos e organizacionais sob o lema da descentralização na tomada de decisões. Assim, os papéis e as funções são constantemente modificados, exigem a formação de redes dinâmicas, numa perspectiva de trabalho colaborativo e coletivo, que possam dar respostas aos problemas e aos imprevistos.

Entretanto, Hargreaves (1998), informa que a rapidez, a compressão, a complexidade e a incerteza do mundo contemporâneo provocam desafios aos sistemas escolares e aos/as professores/as. O aumento da pressão externa gera uma sobrecarga de inovações e uma intensificação do trabalho docente. A incerteza ideológica conduz a crises de identidade e dos objetivos que tocam os estabelecimentos escolares no sentido de sua missão. A incerteza científica dificulta a existência de uma base comum para o ensino, e, nesse contexto, as inovações parecem ser dogmáticas, arbitrárias e artificiais. E, por fim, a defesa de modelos colaborativos de decisão pode gerar problemas para a cultura do isolamento na qual se baseia a atividade docente, de acordo com Hargreaves (1998).

Desse modo, a compreensão da mudança implica igualmente a compreensão do lugar que os/as professores/as ocupam nesse processo. O envolvimento dos docentes no processo de mudança é vital e deve representar mais do que a aquisição de novos conhecimentos sobre currículos ou técnicas de ensino, pois os/as professores/as não são “*aprendizes técnicos*, mas *aprendizes sociais*”. (HARGREAVES, 1998, p.12).

Reconhecer que professores/as são aprendizes sociais é deslocar o foco da *capacidade* de mudança pelos/as professores/as para os *desejos* de mudança. Há no desejo de mudança concomitantemente o desejo de conservação, por isso é interessante considerar o desejo, assim como as condições que fortalecem e estimulam tais desejos, e aquelas que os enfraquecem e desencorajam.

O programa político pedagógico da Escola Plural da rede municipal de Belo Horizonte representa uma inovação educacional identificada com os movimentos sociais da década de 80. De acordo com Messina (2001, p. 3), podem ser identificados dois elementos que distinguem a inovação: (1) a alteração do sentido da prática corrente e (2) o caráter intencional, sistemático e planejado, em oposição às mudanças espontâneas. Os dois aspectos apontados pela autora podem ser inferidos do programa político pedagógico da Escola Plural, que “*tornou-se proposta oficial*” perante as “*experiências educativas*

inovadoras dos profissionais da rede” municipal. Além disso, prossegue a autora, na história da inovação educacional percebe-se o seu surgimento associado à lógica da “*generalização*” e dos “*princípios*” do experimento.

Em 1994 a proposta é publicada sob o título de *Assumindo a escola emergente*. Nesta são apresentados quatro núcleos os quais se pretende articular, sendo: *eixos norteadores; reorganização dos tempos escolares; os processos de formação plural; avaliação na Escola Plural*. Os eixos norteadores se encontram subdivididos em 8 (oito) itens⁶: 1º) Uma Intervenção Coletiva mais Radical; 2º) Sensibilidade com a Totalidade da Formação Humana; 3º) A Escola como Tempo de Vivência Cultural; 4º) Escola Experiência de Produção Coletiva; 5º) As Virtualidades Educativas da Materialidade da Escola; 6º) A Vivência de Cada Idade de Formação sem Interrupção; 7º) Socialização Adequada a cada Idade-Ciclo de Formação; 8º) Nova Identidade da Escola, Nova Identidade do seu Profissional.

Apresento, pois, o resumo dos eixos norteadores. A Escola Plural se coloca como pioneira do *movimento de renovação pedagógica* e favorável à democratização do processo de escolarização; visa reduzir a evasão, a reprovação e a repetência. Para tanto, defende a intervenção coletiva na sensibilização das desigualdades e dos múltiplos processos de exclusão; defende o avanço da consciência da igualdade de direitos e reconhece as diferenças de ritmos de aprendizagem, de classe, de gênero, de raça, de cultura. A escola é compreendida como espaço de vivência social e cultural e, por isso, recoloca o direito de todos à realização plena dos direitos socioculturais.

Ao defender o espaço escolar como espaço público da produção e vivência cultural, o documento se baseia em experiências dos docentes, a princípio difusas, mas que objetivavam modificar a prática pedagógica ao serem realizadas oficinas de teatro, capoeira, dança, coral, semanas de folclore, da violência, da mulher, da questão social nas práticas escolares. Além disso, o documento ressalta a experiência da produção coletiva dos/as professores/as na qual ocorriam trabalhos em parcerias entre disciplinas e áreas, produção de material pedagógico, produção coletivas de normas disciplinares, criação de mecanismos de intervenção na estrutura escolar, nos valores e na cultura (avaliação processual, aulas geminadas, seriação mais flexível, novos critérios de enturmação e agrupamento dos alunos), dentre outros. Para legitimar e intensificar o processo de *renovação pedagógica*, a Escola Plural propõe

⁶ Referente ao documento **Escola Plural**: proposta político-pedagógica, SMED, Out./1994. Eixos norteadores da Escola Plural. Todas as citações que se seguem relacionam a fonte indicada.

implantar os ciclos de aprendizagem como garantia do direito de vivência da infância e da adolescência sem sacrificar as auto-imagens, identidades, ritmos, culturas, linguagens, representações em nome da preparação para a vida adulta. Além de ela assumir que pretende retomar a função socializadora de valores, crenças, rituais para assumir o espaço escolar como espaço de construção de identidades, de auto-imagens e de hábitos de convívio na diversidade. A Escola Plural também assume que o tempo da escola deverá ser um tempo de socialização e formação entre os sujeitos da mesma idade-ciclo e evitar interrupções e rupturas no processo de escolarização não justificáveis por diferenças de raça, classe, gênero, ritmos de aprendizagem.

Os ciclos de formação estão organizados em 3 (três) momentos: 1º) Infância: idades de formação 6, 7, 8/9 anos e agrupamentos de turmas com alunos/as de 6-7 anos; 7-8 anos; 8-9 anos; 2º) Pré-adolescência: idades de formação, 9, 10 e 11/12 anos e agrupamentos de turmas com alunos/as de 9-10, 10-11 e 11-12 anos; 3º) Adolescência: idades de formação 12, 13 e 14/15 anos e agrupamentos de turmas com alunos/as de 12-13, 13-14 e 14-15 anos.

Além dos ciclos de formação, ocorreram mudanças na avaliação, que se torna processual e continuada, e na proposta curricular baseada em projetos de trabalho com enfoque no ensino temático a partir dos interesses e vivências socioculturais dos estudantes.

A partir disso, destaco as seguintes características do programa Escola Plural: (1) incorpora a questão da diversidade cultural (raça, gênero, etnia, sexo) a partir da abrangente categoria de inclusão e a identifica com os movimentos pelas lutas dos direitos sociais na década de 80; (2) emerge o tema da cultura em consonância com a idéia da experiência de cultura na cidade; (3) identifica o/a professor/a como agente da mudança e lhe atribui a constituição de um novo profissional, com nova identidade, novos valores, novos saberes e habilidades; (4) coloca o/a aluno/a no centro do conhecimento escolar e das práticas pedagógicas a partir de seus interesses, necessidades, competências, habilidades e busca re-significar o universo cultural do estudante. Com isso visa ensinar a subjetividade e ensinar para a subjetividade; (5) acredita que a prática coletiva é um dos pilares da escola; (6) defende o espaço escolar como espaço da formação docente.

Como compreendo a diversidade sendo resultante do conjunto de percepções que temos uns dos outros e que nos distingue como um eu individualizado e um eu coletivo; e que, além disso, é a parte do processo de alteridade social e cultural, acredito que essa diversidade é corolário da demarcação das diferentes formas de ver, compreender, interpretar, de ser e de agir no mundo. Tal demarcação não se dá fora das representações que

temos do outro, da posição de sujeito e também não se dá fora de um campo de estruturação da hierarquia e posições de classe, do acesso ao capital cultural e social, e de uma construção imaginária do outro, mediada pela linguagem. A diversidade traz o conteúdo da diferença geralmente estruturada em um campo semântico de oposições binárias: bom/mau, selvagem/civilizado, incluído/excluído, o que marca as diferenças pela desigualdade.

Desse modo, compartilho das definições de Hall (2003), sobre a questão da *identificação* e conseqüentemente, da *différance*. Compreendo que um determinado sujeito, ao expressar sua concepção sobre o bem, é necessário que ele tenha igualmente uma concepção sobre o mal. O bem e o mal, nesse caso, são duas faces de um mesmo campo semântico, cuja definição não expressa necessariamente a eliminação do sentido de um pelo outro, mas a continuidade, a associação mental daquilo que representa uma unidade formada por dois pólos opostos. Contudo, ao exteriorizar tais sentidos de bem/mal, incluído/excluído, por exemplo, são produzidas determinadas fronteiras que consolidam o processo de quem deverá ser incluído ou excluído, daquilo que representa o bem ou o mal, dentre outros. Com isso, essas categorias passam a se constituir em fronteiras externas que delimitam o “Nós” e os “Outros”. É nesse sentido que Zaluar (1997), ao referir-se a questão da exclusão, dirá que não se trata de focalizar apenas as oposições binárias, mas, compreender as *zonas sombreadas*, nas quais se dão os processos de integração ou expulsão dos indivíduos, assim como a relação entre a comunidade dos incluídos entre si e entre outras comunidades de igual ou de diferente natureza.

Com isso, o multiculturalismo, enquanto movimento social, torna-se um tema recorrente a partir de mobilizações e reivindicações políticas de grupos considerados minoritários (movimento negro, movimento feminista, movimento homossexual). Giroux (2000, p. 67) defende que esses movimentos “*não são nada mais do que frágil substituto das políticas “reais” sobretudo as que se centram em classes, trabalho e desigualdade*”. A idéia de diversidade e de diferença na educação adquire importância nas discussões sobre a contribuição da escola na equidade e justiça social (POPKEWITZ, 2001). Por outro lado, revela-se um problema interno às escolas: “*o da capacidade da educação para acolher a diversidade*” (SACRISTÁN, 1995, p.82), uma vez que o processo histórico da escolarização fundamentou-se em bases monoculturais, seletivas e normalizadoras.

Imbuída da postura compreensiva dos processos de mudança na escola e a incorporação da diversidade cultural, volto o olhar para os/as professores/as, para o que sentem, acreditam, preservam, modificam e transformam. Isso porque eles/elas são sujeitos

socioculturais, atores sociais, que expressam os valores e o sentido da escolarização, a partir de projetos individuais e coletivos. Interessam-me os sentimentos dos/as professores/as em relação às mudanças e a maneira como se vive o tempo no espaço escolar para efetivar, na prática, as mudanças desejadas a partir do projeto político pedagógico da Escola Plural.

Diante disso, questiono:

(i) O que pensam e sabem os/as professores/as a respeito de um conhecimento escolar que incorpora a dimensão da diversidade cultural? (ii) Quais dificuldades e conflitos têm sido encontrados pelos docentes para acolher a diversidade dos educandos? (iii) Quais leituras e apropriações das mudanças têm sido possível na escola, especialmente em termos da diversidade cultural? (iv) Devido a diversidade social e cultural presente no espaço escolar, quais continuidades e rupturas podem ser percebidas na cultura da escola? (v) Quais espaços e tempos de formação têm se propiciado na escola para a discussão desse tema?

Busco esclarecer que o conceito de mudança define-se como uma passagem, uma transição, semelhante à compreensão de Vieira (1999, p. 98) “*mudança é a passagem de um estado de competências, mentalidades, representações, a outro estado de competências*”. Compreender a mudança como uma passagem de estado A para um estado B implica pensar em um processo no qual há conservação de coisas do passado mescladas ao novo. Portanto, convivem no estado da mudança o velho e o novo, a continuidade e a descontinuidade, a tradição e a mudança.

Essa é uma observação importante porque as pesquisas têm demonstrado que, no discurso do projeto político pedagógico da Escola Plural, há uma tendência para delimitar um divisor de águas, um tempo antes e outro depois das medidas reformadoras, uma escola antes conservadora, hoje progressista. Essa tendência favorece a delimitação de fronteiras do tipo “professor/a tradicional”, “professor/a inovador/a”, que, de fato, diz pouco a respeito das práticas desenvolvidas na escola. Os estudos de Vieira (2003) e de Carneiro (2002) comprovam a existência dessas fronteiras, quer seja nos discursos dos documentos da Escola Plural (CARNEIRO, 2002), quer seja na implementação da organização do trabalho coletivo nas escolas (VIEIRA, 2003).

Além disso, o conceito de mudança revela que é difícil haver consenso quanto às alterações, à operacionalização e aos objetivos a atingir, especialmente quando se trata de operar mudanças no nível das atitudes, comportamentos, rotinas e representações, pois a mudança acarreta conflitos de ordem pessoal, interna e subjetiva. Nesse aspecto, o trabalho de Soares (2000) indicou que os/as professores/as de uma Escola Plural que aderiram ao

projeto atribuíram vários sentidos e apropriações do significado do programa. Isso a levou a concluir que, de fato, há implicação das histórias de vida, das experiências profissionais, dos valores, das opções político-ideológicas das pessoas envolvidas na compreensão de uma inovação. Esse fato confirma os dizeres de Vieira (1999, p. 102) de que “*é possível identificar inovação com reforma, porém não se deve crer que a reforma possa levar à inovação*”.

Portanto, este é o caso da Escola Plural definida como “*movimento de renovação pedagógica*” baseada “*em experiências educativas inovadoras*” (ARROYO, 1999, p. 132). Souza (2000, p. 96-97) leva-nos a compreensão de que a Escola Plural é um tipo de reforma que se identifica com a inovação. Esta é também a minha posição. O autor ao entrevistar os gestores da proposta concluiu que não foi possível delimitar de forma clara se o programa Escola Plural se tratava de uma reforma ou de uma inovação, uma vez que “*as respostas não chegaram a ser totalmente opostas ou contraditórias, pois todos os que responderam “não” procuraram dar uma outra classificação para a proposta que, em alguns casos, muito se aproximava do significado que os que responderam “sim”*”.

Esse impasse indica a complexidade para delimitar um divisor de águas entre os significados de “reforma” e de “inovação”. A partir do senso comum, inovação teria um caráter de mudanças estruturais, culturais e subjetivas mais profundas e estariam relacionadas as reformas alternativas identificadas com os movimentos populares e democráticos, enquanto as reformas representariam a correção, a reconstrução ou a alteração dos sistemas educativos e dos estabelecimentos escolares, porém sob o ponto de vista da conservação hegemônica neo-liberal. Entretanto, tais distinções não são por vezes claramente definidas, especialmente pos década de 80, quando as fronteiras, políticas e ideológicas, entre direita e esquerda parecem ter se tornado pouco visíveis.

Desse modo, embora o termo reforma seja ambíguo, polissêmico e possa ser relacionado a um caráter neoconservador, são reconhecidas outras reformas de caráter democrático e participativo, a exemplo da Escola Cidadã em Porto Alegre, a Escola Candanga em Brasília e a Escola Plural em Belo Horizonte. Contudo, não devemos nos esquecer de que qualquer sentido que o termo reforma adquirir quer seja na formação docente, quer seja nos currículos ou no ensino implicará sempre “*uma consideração das relações sociais e de poder*” (POPKEWITZ, 1997 p.12).

Apresento, a seguir, os objetivos que norteiam a presente investigação.

- Objetivo Geral

Pretendo, por meio desta investigação, compreender a questão da diversidade cultural na escola pesquisada e suas repercussões na prática pedagógica. Para tanto, busco interpretar as experiências, os valores, as crenças e as visões de mundo presentes entre os docentes face ao processo de construção de um currículo democrático para a escola.

- Objetivos específicos

- Analisar a questão da diversidade cultural a partir do viés político e conceitual e suas repercussões na educação, com ênfase nos currículos, e em particular na rede municipal de Belo Horizonte por intermédio do programa político pedagógico designado de Escola Plural, implantado a partir de 1995.

- Reconstruir, a partir de um *estudo de caso*, a relação entre a cultura da escola e a cultura docente, tendo como principal meta compreender o processo coletivo de seleção cultural do currículo pelos/as professores/as.

- Identificar, interpretar e analisar as principais dúvidas, crenças, concepções e fundamentações teóricas ou de senso comum que possam sustentar as relações pedagógicas, quando os/as professores/as pretendem considerar os educandos como centro do conhecimento escolar;

- Interpretar e analisar as possibilidades, os avanços e os limites do tratamento das questões etnoculturais na escola, tendo como fundamento a sala de aula e a experiência de uma professora no trabalho com as crianças.

A fim de proceder o desenvolvimento da pesquisa, durante o percurso, elegi alguns autores que me acompanharam em diferentes momentos e com diferentes graus de intensidade. Dentre alguns destaco, Gimeno Sacristán (1995-1999), Perez Gómez (2001), Forquin (1993), Vera Candau (2000-2002), Antonio F. Moreira Barbosa (1999,2001-2002), Andy Hargreaves (1998), Tomaz Tadeu da Silva (1999, 2003), Boaventura Santos (1994), Alain Touraine (1999), Stuart Hall (2003), Berger e Luckmann (2001), Michel de Certeau (1994). Além desses, encontram-se Popkewtiz (1997, 2001), Giroux (1995), McLaren (1997), dentre outros. Procurei destacar, nas contribuições trazidas pelos pesquisadores, elucidações teóricas que pudessem lançar luz sobre o objeto da investigação. Desse modo, prevaleceram para mim as leituras e interpretações que fiz no sentido de compreender a

questão do ponto de vista crítico e, sobretudo, que possibilitassem uma visão positiva dos sujeitos e do cotidiano.

Desse modo, esta dissertação consta dos seguintes capítulos. No primeiro, apresento a fundamentação teórica e metodológica da pesquisa, assim como os procedimentos referentes à análise dos dados. No segundo capítulo, desenvolvo uma síntese sobre os significados do multiculturalismo na contemporaneidade e os seus efeitos na teoria curricular com ênfase no movimento da Escola Plural. No terceiro, considero a escola como espaço sociocultural no qual são refletidas as experiências e as crenças dos docentes na construção do ensino como prática social. Busco privilegiar, nesse capítulo, a questão da seleção do conhecimento escolar pelos/as professores/as tendo como base as especificidades da cultura da escola e a cultura dos educadores. O quarto capítulo refere-se à função social da escola na relação pedagógica com os indivíduos (no caso os/as alunos/as). Procuro argumentar que a pedagogia possui como uma das metas a mudança pessoal e interna dos sujeitos e, nesse sentido, a escola é um *lócus* onde se reflete a constituição de imagens e auto-imagens e onde se pretende a formação das identidades sociais e culturais. No quinto capítulo busco destacar as evidências e as possibilidades da constituição de imagens positivas dos educandos sob a orientação da experiência de uma professora em sala de aula. Nas considerações finais objetivo reunir elementos de síntese que possam esclarecer as questões levantadas. Passo a seguir ao capítulo 1 com as explicitações metodológicas que conduzem a investigação.

1 APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O objetivo deste capítulo é apresentar a opção teórica e metodológica que norteará o trabalho, assim como a seleção do campo investigado e os procedimentos referentes à análise dos dados.

1.1 Em questão - a *tessitura* e a *arquitetura* da investigação

As questões apresentadas nesta investigação me levaram a crer que o cotidiano precisa ser analisado e, mais que isso, tomado como referencial teórico e metodológico. A busca de compreensão do que se passa na escola exige que o/a pesquisador/a também esteja junto a essa construção cotidiana, embora essa participação seja em menor ou maior grau e em dimensões diferentes de atuação, e com isso esteja apto a sentir-se um co-participante da construção dos significados e do sentido do fazer dia-a-dia.

Trata-se de ensaiar uma maneira de ver as coisas que, no caso do cotidiano, não raro encontramos divergências entre posições que buscam conferir um caráter de positividade, ou de negatividade à vida cotidiana. As críticas ressaltam os aspectos de alienação, da hierarquia, do cumprimento de papéis pelos quais no cotidiano as pessoas parecem se deixar levar. Entretanto, não se trata de uma dicotomia do bem versus o mal, mas de formas de apropriações que fazemos mediante determinadas escolhas. Tais escolhas somente demonstram a força daqueles que se debruçaram sobre a problemática do cotidiano como uma questão filosófica e, portanto, nem sempre dissolúvel com o emprego de termos e generalizações. Contudo, parece haver consenso entre as análises sobre o cotidiano ao se referirem à sua dimensão histórica, à sua intrínseca relação com a história. A importância dessa expressão pode ser encontrada em Heller (1994), quando afirma que toda realidade humana encontra-se mergulhada na cotidianidade. Ninguém escapa a vida cotidiana e entramos no mundo por meio dela.

Assim sendo, a vida cotidiana é produto histórico, e as experiências que nos permitem expressar a consciência de si mesmo, dos outros e do mundo são adquiridas no cotidiano junto à interação social. Sendo produto histórico, o cotidiano está estreitamente vinculado aos movimentos que provocam rupturas e continuidades nas organizações sociais, culturais, morais, éticas, enfim.

Além disso, o conceito de cotidiano pode ser incorporado às pesquisas com o objetivo de expressar uma certa rejeição à interpretação única e uniforme da História, pois, na verdade, os trajetos de vida dos indivíduos não estão sujeitos às mesmas condições, sendo as realidades múltiplas, contraditórias e desiguais. Durante um longo período, foi mantida a crença de que o poder de ter e de fazer a história cabia aos iluminados, aos iniciados ou aos bem-nascidos. Entretanto, como bem expressa o poema de Gullar (1978, p. 15), “*a história se faz nos campos de batalha, nos prostíbulos, nas esquinas e nos quintais*” e, naturalmente, nesses lugares estão os sujeitos que deles emergem (operários, mulheres, crianças, donas de casa, professores/as, lavradores/as). Portanto, o cotidiano não pode ser considerado como conceito neutro, desinteressado e homogêneo a todas as experiências humanas.

Trata-se de uma opção que busca reinterpretar a história a partir do *homem ordinário* (expressão atribuída a Michel de Certeau) como também resignificar fatos aparentemente fortuitos, anônimos e locais, e essa postura tem implicações políticas e ideológicas definidas no campo teórico e conceitual. Com Michel de Certeau em *A invenção do Cotidiano* (1994) vimos que o conceito de cotidiano está profundamente arraigado a uma concepção de sujeito social e histórico, que por meio das *tecnologias miúdas* e das *artes de fazer* (cozinhar, morar, ler), realiza uma produção sem produto, porque não é voltada para o mercado, mas para um produtor e consumidor de sua própria produção, que assim cria e se recria.

Desse modo encontramos, junto ao cotidiano, a crescente importância e a resignificação do conceito do sujeito proposta na atualidade por filósofos, psicólogos, antropólogos e historiadores (e por que não? Educadores?) o que é, sem dúvida, um indicador de mudança de paradigma.

Nesse aspecto busco reiterar a necessidade de conceber o cotidiano vinculado ao sujeito. Particularmente, o faço a partir da concepção de “*sujeito como movimento social*”, conforme Touraine (1999). De acordo com este autor, a visão racionalista dominada pela ciência e a técnica obscurece a emergência do sujeito humano como liberdade e ação. Para Touraine (1999, p. 220), “*o Sujeito é a vontade de um indivíduo de agir e de ser reconhecido como ator*”. Assim,

O indivíduo não é senão a unidade particular onde se misturam a vida e o pensamento, a experiência e a consciência. O Sujeito é a passagem do Id ao EU, o controle exercido pelo vivido para que tenha um sentido pessoal, para que o indivíduo se transforme em ator que se insere nas relações sociais transformando-as, mas sem jamais identificar-se completamente com nenhum grupo, com nenhuma coletividade. Porque o ator não é aquele que age em conformidade com o lugar que ocupa na organização social, mas aquele que modifica o meio ambiente matéria e sobretudo social no qual está colocado, modificando a divisão

do trabalho, as formas de decisão, as relações de dominação ou as orientações culturais.

As definições de sujeito apresentadas nesse trecho correspondem, pois, à defesa que procuro fazer do conceito de um sujeito histórico e social. Ou seja, da existência de um indivíduo que busca tomar a sua experiência nas mãos, a partir de um sentido pessoal que lhe possibilite a participação nas relações sociais que visem transformações. Essa não é uma tarefa fácil, porque as tendências do mundo atual, baseado na lei do *leve vantagem você também*, parecem levar-nos à alienação, ao individualismo exacerbado, à crise da ética, à inexistência de movimentos sociais, que de fato, representem um conjunto de forças que possam fazer frente às injustiças sociais.

Entretanto é precisamente na linha de tensão entre a ruptura e a continuidade que Touraine aciona o sujeito com capacidade de subjetivação da sua experiência por meio da consciência, das intencionalidades, das motivações. Além disso, a fim de escapar das dicotomias, os maquiavelismos que porventura nos impedem de enxergar o sujeito na sua totalidade, Touraine (1999, p. 222) afirma que, “*sujeito não é a alma em oposição ao corpo, mas o sentido dado pela alma ao corpo, em oposição com as representações e as normas impostas pela ordem social e cultural. O Sujeito é ao mesmo tempo apolíneo e dionisíaco*”

O autor critica a perda da criação e da criatividade, da objetividade da realidade por intermédio da interiorização pura dos papéis sociais. E afirma que:

no dia em que o Sujeito se degradar em introspecção e o Si-mesmo em papéis completamente impostos, nossa vida social e pessoal perde toda a força de criação e não é mais que um museu pós-moderno onde substituímos nossa impotência em produzir uma obra por múltiplas lembranças; (p.223)

O que se procura delinear a partir das breves exposições e dos trechos destacados é a possibilidade de uma leitura do sujeito na relação com a experiência vivida, tanto do ponto de vista pessoal, quanto da sua capacidade de integrar-se no social, o que nos remete à constituição das identidades. Portanto, ao eleger o fio condutor dessa investigação o faço baseada nas noções de experiência cotidiana vivida pelos sujeitos histórica e culturalmente situados. Trata-se de uma opção na qual busco reinterpretar o sentido e o vivido pelos atores sociais [pesquisadora e sujeitos da pesquisa] no espaço-tempo de seus fazeres e, conseqüentemente, de seu “autofazer-se” tanto individual quanto coletivo.

O espaço-tempo da ação e da constituição da experiência dos sujeitos é a vida cotidiana. Guimarães Rosa desvela o fato de que o real não está na saída nem na chegada, mas no meio da travessia. O que significa a travessia, senão a viagem, onde se projetam as paisagens, a ação e as trajetórias de homens e de mulheres, a história e a memória, passados os dias e as noites, no cotidiano, enfim? Travessia significa percurso, trajetória, caminhos e encruzilhadas que nos obrigam a escolha do itinerário, sendo essa escolha reveladora do real, mas não da realidade inteira. O que é real para mim, é somente parte da realidade possível aos meus olhos e sensações. A realidade é verdadeiramente a possibilidade de compartilhar com os outros esses fragmentos e ampliá-los, e o compartilhar se dá no cotidiano, nunca fora dele.

Baseio-me na obra de Berger e Luckmann (2001) *A Construção Social da Realidade* a fim de destacar alguns aspectos do cotidiano que julgo importantes neste trabalho. Para os autores da Sociologia do Conhecimento, a vida cotidiana é fruto da interpretação daquilo que os homens conhecem como realidade. A relação entre conhecimento e realidade parte do princípio de que todos estabelecem uma relação com o conhecimento que os permitirá entrar em contato com uma dada realidade. No entanto, essa relação é marcada pela relatividade social, porque *o que é “real” para um monge tibetano poderá não ser “real” para um homem de negócios americano* (p.13). Para Berger e Luckmann (2001), existem diferentes formas de apreender o real, assim como há diferentes formas de conhecimento, sendo que as relações entre conhecimento e realidade se dão em contextos sociais específicos. Desta forma, as realidades são múltiplas como são múltiplos os conhecimentos que temos em relação a elas.

A Sociologia do Conhecimento inclui em suas análises tanto a multiplicidade empírica do conhecimento, quanto os processos pelos quais qualquer corpo de “conhecimento” chega a ser socialmente estabelecido como “realidade” (BERGER & LUCKMANN, 2001, p. 14).

No mundo do trabalho, o conhecimento da vida cotidiana é voltado para fins pragmáticos e orientado para interesses ligados à execução de atividades práticas. Perante as atividades diárias, o conhecimento limita-se à competência pragmática (conhecimento receitado) em desempenhos da rotina. Desse modo, nosso conhecimento sobre automóveis, por exemplo, limita-se à direção, à troca de pneus, mas não a problemas mecânicos, a menos que sejamos mecânicos ou tenhamos interesse pelo assunto. Mesmo assim, o mecânico pode deparar-se com o conserto de um automóvel que o fará entrar em contato com uma nova

situação vivida como um problema, pois, anteriormente, ele julgava possuir domínio sobre o conhecimento de automóveis e realizava a sua tarefa como um não-problema. Quanto a esse aspecto os autores nos dizem:

Mas mesmo o setor não problemático da realidade cotidiana só é tal até novo conhecimento, isto é, até que sua continuidade seja interrompida pelo aparecimento de um problema. Quando isto acontece, a realidade da vida cotidiana procura integrar o setor problemático dentro daquilo que já não é problemático. O conhecimento do sentido comum contém uma multiplicidade de instruções sobre a maneira de fazer isso. (BERGER & LUCKMANN, 2001, p42-43).

Percebe-se que, na realidade da vida cotidiana, há uma tendência para tornar comum aquilo que nos parece incomum, o que nos causa estranhamento em algo que possa ser explicado, e assim buscamos acomodações a respeito dos aspectos novos, de acordo com pressupostos, esquemas explicativos que acumulamos por meio da experiência.

Além disso, o conhecimento da vida cotidiana é partilhado intersubjetivamente pelo senso comum, “*este conhecimento que constitui o tecido de significados sem o qual nenhuma sociedade poderia existir*” (BERGER E LUCKMANN, 2001, p. 30). O senso comum garante contínua correspondência dos significados partilhados em comum, quando se considera um mundo comum a muitos/as homens e mulheres. O conhecimento da vida cotidiana é, enfim, pragmático e compartilhado a partir do senso comum, e a estrutura desse cotidiano está ligada ao tempo, à interação social e à linguagem.

O cotidiano é uma dimensão espaço-temporal que expressa o distante e o próximo, o passado e o futuro em diferentes níveis, para além do “aqui e agora”, do imediato e presencial. A estrutura temporal conserva para o indivíduo o seu sinal de realidade, na consciência do fluxo interior de tempo quer seja na agenda diária, quer na completa biografia.

Mas não é apenas isso, o tempo da vida cotidiana é extremamente complexo devido a diferentes níveis de temporalidade empiricamente presentes que devem ser continuamente correlacionados. O tempo da realidade cotidiana é finito e contínuo e ao se estabelecer um propósito, uma finalidade, o desejo de alcançar essa finalidade por si só não é suficiente, uma vez que devemos levar em consideração a facticidade, ou seja, os imprevistos, as situações inesperadas, não escolhidas as quais somos obrigados a sincronizar com os nossos projetos. Os projetos na vida cotidiana incluem um tempo de espera, assim corremos o risco da finitude do tempo recair sobre o projeto, e isso pode causar-nos ansiedade. O tempo da

vida cotidiana é coercitivo, enfim.

Devido à estrutura temporal da vida cotidiana um outro aspecto muito importante é a experiência que dela decorre. Ezpeleta e Rockwell (1988) “*afirmam que a atuação do/a professor/a no cotidiano resulta de uma série de saberes e de práticas apropriadas de outras experiências anteriores pelas quais armazenam histórias pessoais*” (p. 31). Compreendo que, ao questionar sobre os sentimentos, os pensamentos e os saberes dos/as professores/as, estes/as os demonstram por meio da experiência e, por isso, defendo que o cotidiano é também o espaço tempo de constituição das experiências.

Mas o que designar como experiência? Todos os fatos ocorridos se transformam em experiências para os sujeitos? De que modo a experiência individual expressa também um conteúdo coletivo e social? Diversos autores em campos de atuação distintos permitem-nos um exame dessas questões. A tarefa, portanto, é traçar algumas definições a fim de se estabelecerem os parâmetros para os objetivos propostos nesta investigação.

Josso (2002), no início da década de oitenta, integra o chamado “grupo de Genebra”⁷, cujas pesquisas fundamentam-se na história de vida como método de formação docente. Assim, utilizam o conceito de experiência formadora tendo como prerrogativa as narrativas dos sujeitos da aprendizagem. A autora distingue as experiências - existenciais - das aprendizagens pelas experiências, pois nem todas as experiências se transformam em aprendizagem. Josso (2002) fala de aprendizagem pela experiência, ou de experiências formadoras, porque isto requer do sujeito uma reflexão sobre o vivido. Essa reflexão é parte de um trabalho, de uma atividade articulada e consciente, que exige exame interior, e uma certa capacidade de deliberação. É preciso, portanto, transformar as vivências em aprendizagens e, conseqüentemente, em experiências pela aprendizagem.

Thompson (1987) traz a questão da experiência vivida para o centro dos debates acadêmicos e da produção historiográfica. De acordo com o autor, a experiência é uma categoria indispensável ao historiador, porque compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento. O autor defende que a experiência vivida ocupa destaque nos processos históricos, porque a ação é conseqüência da experiência, sendo que os resultados de tais ações efetivam historicamente as práticas sociais. Daí a importância de se compreenderem os processos e modos pelos quais ocorrem às experiências.

Thompson (1987) analisa o conceito de classe e de consciência de classe no prefácio do livro *Formação da classe operária inglesa*. Tal conceito é o resultado do fazer-se, ou melhor, do autofazer-se, fruto da experiência partilhada pelos sujeitos históricos, tanto nas relações de produção, quanto nas formas como essas experiências são tratadas em termos culturais nas tradições, valores, idéias e instituições enclausuradas em pessoas e contextos.

No âmbito das pesquisas sobre formação docente, autores como Tardif & Raymond (2000, p. 210) defendem que a experiência viva do trabalho é capaz de compor a dimensão identitária do sujeito, pois “*trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si, consigo mesmo*”. Ou seja, a identidade docente carrega marcas de sua própria atividade, na qual com o passar do tempo, o sujeito torna-se, para si mesmo/a e para os/as outros/as, um/a professor/a, com sua cultura, idéias, interesses. A experiência direta do trabalho caracteriza o processo de formação prática, através do aprendizado de rotinas e práticas do trabalho, assim como a utilização de regras e valores que regem a sua organização, sendo seus significados partilhados entre os docentes.

As pesquisas realizadas por Tardif e Raymond (2000) demonstram que um grande número dos docentes atribuiu à experiência de trabalho a principal fonte de seu saber-ensinar. Através da experiência de trabalho, os atores sociais apropriam-se de e mobilizam uma pluralidade de saberes adquiridos de diversas fontes: currículo, cursos de formação, livros e materiais didáticos, experiências partilhadas com os pares no cotidiano. As experiências seriam, portanto, o “*filtro*” por meio do qual os docentes expressam o sentido do que realizam na prática cotidiana. Mas, nessa prática, também inscrevem a sua história pessoal e de sua carreira profissional.

Dubet (1996) trabalha com o conceito de *experiência social* baseado na *ação social* e na *subjetividade*. A *experiência social* para o autor relaciona-se à possibilidade política dos atores para construir e ter domínio sobre sua experiência social (devido à inexistência de um *conflito central* e de um movimento social capaz de agregar os indivíduos num projeto comum, o autor recoloca o conceito de alienação). Experiência é a capacidade dos indivíduos para explicar, a si próprios, a construção de suas práticas, sua adesão relativa a papéis e valores. Isso exige distância crítica (reflexividade) e, quando ocorre, favorece a autonomia dos sujeitos. Além disso, *experiência social* é definida como trabalho, um fazer, uma práxis.

Verifica-se que a experiência relaciona-se às aprendizagens, à reflexão sobre o

⁷ Ver JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa:

vivido, ao exercício de uma atividade, a uma práxis. Todas as idéias acima destacadas permitem assinalar que a experiência corresponde à identidade profissional docente. Também a experiência é social, historicamente construída e contextualizada e traz, em sua essência, um conteúdo individual e subjetivo, assim como coletivo e intersubjetivo. Ao me referir às *experiências dos docentes*, portanto, devo considerar essas dimensões com destaque para o seu conteúdo singular, coletivo e reflexivo.

Considerar o cotidiano como campo de análise pressupõe adentrar em diferentes e por vezes conflitantes abordagens. Não objetivei realizar o escrutínio dessas abordagens, mas, esclarecer que considero importante compreender que o cotidiano é um campo da produção dos significados e sentidos partilhados pelos atores sociais.

Nesse aspecto, a vida cotidiana representa a opção mais profícua do espaço-tempo da produção do sujeito e das subjetividades. O espaço-tempo de produção do não-dito e do interdito, como também dos ditos e dizeres, da polifonia, enfim.

Naturalmente, o plano real da prática social corresponde a um surpreendente mosaico, sendo as teorias insuficientes para apreendê-lo, porque além de multifacetado, é móbil. No entanto, procuro me valer dos modelos teóricos apresentados com o objetivo de fotografar esses instantes fugidios, ainda que logo se desfaçam e se transformem em novas configurações e composições.

1.2 Percursos da investigação

Esta investigação se insere na perspectiva das investigações qualitativas, porque busco privilegiar os seguintes fatores, de acordo com Bodgan & Biklen (1994, p. 90-92):

- A centralidade do contexto no processo investigativo. O contexto, na realidade, não representa apenas o dado, o imediato, mas as circunstâncias históricas e os movimentos de que fazem parte os sujeitos, porque os locais têm que ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem os sujeitos. É importante não divorciar o ato, a palavra ou o gesto do contexto para não perder de vista o significado. Isto quer dizer que estou interessada nos significados que os sujeitos atribuem aos desafios de pensar a escola e a educação, no seu contexto político, social e cultural;

- Procuro descrever e analisar a experiência dos docentes no contexto em que

objetivam elaborar um currículo e práticas curriculares que incorporem a diversidade cultural;

- Pretendo compreender os processos pelos quais a diversidade cultural pode vir a se constituir uma questão para a escola.

Para tanto, busco me situar no cotidiano escolar, por intermédio do trabalho etnográfico e do estudo de caso. O trabalho etnográfico consiste numa forma de retratar o que se passa no dia-a-dia das escolas, a fim de revelar a complexa rede de interações que constitui a experiência diária dos agentes escolares. Isto quer dizer que os/as pesquisadores/as buscam, por intermédio do trabalho etnográfico, as representações e opiniões dos atores escolares na investigação da prática escolar, o que implica em considerar os múltiplos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e interações.

Essas características requerem do/a pesquisador/a uma atitude aberta e flexível, de constante busca e de tentativa de descoberta de novos conhecimentos durante a elaboração e a análise dos dados, o que lhe permite detectar ângulos novos do problema (ANDRÉ, 1997). Assim, a escolha de uma dada perspectiva não deve significar uma *camisa de força*, uma orientação pronta e única, mas um dos possíveis caminhos de aproximação do real suscetível de ser questionado e revisto durante o desenrolar da pesquisa.

De acordo com a autora, o estudo do cotidiano escolar envolve pelo menos três dimensões que se inter-relacionam: a) o clima institucional que age como mediação entre a práxis social e o que acontece no interior da escola; b) a interação da sala de aula que envolve diretamente professores/as e alunos/as; c) a história de cada sujeito manifesta no cotidiano pelas suas formas concretas de representação social, através das quais ele/ela age, se posiciona, se aliena ao longo do processo educacional. Essas três dimensões possibilitam a compreensão das relações sociais expressas no cotidiano escolar; permite também captar a direção do que acontece dentro da escola sem desvinculá-la da práxis social mais ampla.

O estudo de caso é uma metodologia que tem como pressuposto a complexidade do mundo social. Para Ludke e André (1986), o estudo de caso possui como finalidade retratar uma *unidade em ação*. Para estudar essa unidade é necessário limitá-la sem com isso desconsiderar o fato de que essa unidade está imbricada na realidade mais ampla. Além disso, outro aspecto importante do estudo de caso é a crença de que não há realidade única compartilhada, mas perspectivas diferentes, elaboradas a partir dos significados construídos pelos sujeitos, as situações em que vivem, as concepções e como interpretam os acontecimentos.

Com base nesses conceitos a presente investigação se realizou por meio da observação participante, da utilização de um questionário, de entrevistas semi-estruturadas e da análise de documentos.

Nos questionários busquei realizar o levantamento do perfil sociocultural dos docentes. Para tanto, foi lhes solicitado o preenchimento de questões ⁸ no qual constaram perguntas relativas à formação e trajetória estudantil, dados socioeconômicos, atividades culturais e participação em grupos sociais. A apresentação desse perfil justifica-se, pois os/as professores/as são atores sociais, sendo os processos de formação, as crenças e os valores com os quais vivem as situações do magistério influenciadas pela inserção social e cultural. Priorizou-se, nesse estudo, a atuação das/os professores/as do turno da manhã e participaram dessa enquete um total de 18 (dezoito) docentes. Com isso, pretendi reconhecer quem são os sujeitos professores/as da escola investigada, a partir de características gerais respectivas à formação, à atuação profissional e às atividades socioculturais.

Foram também realizadas entrevistas semi-estruturadas. De acordo com Bodgan & Biklen (1994), as entrevistas podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante e a análise dos documentos, dentre outros. Trata-se de um recurso utilizado para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito. Tal recurso permite ao pesquisador/a desenvolver uma idéia sobre formas como os sujeitos interpretam e se posicionam perante a realidade e ao vivido. Além disso, as entrevistas realizadas entre vários sujeitos permitem a obtenção de dados comparáveis.

As entrevistas semi-estruturadas se caracterizam pela elaboração de um roteiro⁹, previamente elaborado pelo/a pesquisador/a, que serviu de orientação no momento da “conversa” com o entrevistado. Conversei com três professoras e um professor identificados pelos nomes fictícios de Denise, Adélia, Luiz e Tereza.

O roteiro de entrevista foi utilizado a fim de aprofundar as questões relativas ao que pensam e sentem em relação às propostas defendidas no projeto político pedagógico da escola claramente baseada no programa da Escola Plural. Busquei compreender aspectos ligados à trajetória profissional, ao que pensam e sentem em relação à discriminação, aos preconceitos e às desigualdades presentes na sociedade e manifestas no espaço escolar. A seleção dos sujeitos para a entrevista se deu com base no critério de *representatividade*, isto

⁸ O presente questionário (em anexo I) foi inspirado em um modelo utilizado por PAULA, Simone Grace de. No trabalho intitulado **Vozes de Formadoras: limites e possibilidades na formação do professor pesquisador/reflexivo**.FAE, UFMG: 2003. 197fl. (Dissertação de Mestrado) e logicamente adaptado à realidade da investigação por mim conduzida.

⁹ Ver anexo II- Roteiro de entrevista.

é busquei selecionar aquelas pessoas que, durante o processo de investigação (critério que não pôde ser definido *a priori*), foram se destacando pela participação nos projetos da escola e assim nem sempre o consenso em relação às práticas foi a característica marcante entre os sujeitos.

Além da representatividade é natural que deveria contar com a disponibilidade das pessoas para gravar entrevistas no cotidiano da escola sempre tão atribulado. Assim, entrevistei duas professoras que permaneciam na escola durante dois turnos e atuavam na coordenação¹⁰ pedagógica e em sala de aula. A terceira professora atuou na direção até o final do ano de 2004. Quanto ao professor trata-se de um neófito que passou a integrar o grupo no início do ano de 2004 e não concorda com alguns aspectos relativos às propostas da Escola Plural. Mas esse não foi o principal critério de sua escolha para a entrevista. Inicialmente contei com a sua disposição em contribuir com a pesquisa. Além disso, devido à organização do trabalho na Escola Plural, chamou a minha atenção a função assumida na escola ao tornar-se professor de outras duas disciplinas (história e geografia)¹¹.

As entrevistas com duas professoras tiveram duração de cerca de 50 (cinquenta) minutos e ocorreram no intervalo do primeiro para o segundo turno. O professor concedeu-me o tempo para a entrevista dentro de seu horário de projeto e também conversamos durante 50 (cinquenta) minutos. Destaca-se que essa entrevista foi realizada no cotidiano da escola e que, portanto, esteve influenciada por múltiplos fatores, como por exemplo, o professor, ao responder a questão solicitada, buscou indicar um fato ocorrido no momento da pergunta para exemplificar o seu pensamento, ou mesmo, perder-se na elaboração do raciocínio e precisar retomar a questão. Com a terceira professora, que atuou na direção, a entrevista prolongou-se por cerca de uma hora e meia.

Além da observação participante e das entrevistas, utilizei, na análise documental,¹² a

¹⁰ A coordenação pedagógica é exercida por um/a professor/a geralmente eleito, ou mesmo um grupo de professores/as, conforme a organização da escola. A função da coordenação é, dentre inúmeras outras funções, incentivar e incrementar os projetos de trabalho coletivo.

¹¹ A organização do trabalho na Escola Plural foi alterada para atender à perspectiva do trabalho coletivo. Com isso, o número de docentes foi ampliado. Por exemplo, para cada seis turmas existem nove professores/as. O fundamento dessa lógica é favorecer uma nova organização de tempo e espaço escolar, permitir enturmações diferenciadas para atender aos ritmos de aprendizagem, de necessidades e habilidades dos/as alunos/as como projetos relacionados à arte-educação, às oficinas de desenho, teatro, ou turmas de alfabetização, de aprendizagem da matemática, dentre outros. Desse modo, entende-se que todo o grupo de professores/as será responsável pelo desenvolvimento do educando e não apenas um/a professor/a em sua disciplina, como História, Matemática, etc. Além disso, acredita-se que, apesar de prevalecer o coletivo responsável pela escola, é necessário que cada turma tenha um/a professor/a referência para que as crianças mantenham a identificação com a/o professora/professor da turma. No caso explicitado acima, o número de turmas do 3º ciclo, nesse ano de 2004, é insuficiente para a contratação de docentes especialistas na História e na Geografia, por isso a intenção era trabalhar as disciplinas dentro dos projetos de forma interdisciplinar.

¹² Ver anexo III- Documentos utilizados na análise dos dados.

proposta político pedagógica da Escola Plural, o projeto político e pedagógico da escola investigada, o planejamento das atividades no coletivo do grupo, frases, dizeres, poemas, textos, comentários. De acordo com Woods (1989), os documentos fazem parte da situação e do contexto analisado, por isso devem ser sempre contextualizados nas circunstâncias de sua construção. Representam as intenções de seus autores, e a meu ver, expressam também os significados e usos que permeiam os propósitos e os objetivos visados nas ações dos sujeitos.

1.3 A seleção da escola investigada

A Escola Plural é uma realidade aberta a uma multiplicidade de sentidos. A política pedagógica abarca, atualmente, 182 (cento e oitenta e dois) estabelecimentos escolares e, certamente, é impossível tomar por referência um deles e crer que esta realidade representa o projeto político pedagógico da rede, quando o máximo a admitir é como os sujeitos lidam com o programa, fato que as pesquisas nos revelam.

Assim, dado o caráter complexo da proposta é grande a responsabilidade de escolha da escola para a investigação. Antes é preciso admitir a não neutralidade da pesquisadora e a sua intencionalidade. Optei por tomar como eixo os desejos e as experiências de mudança dos docentes nas práticas que propõem. Busquei selecionar uma escola que se encontre favorável às mudanças e que procure implementá-las no cotidiano. Porém, tal escolha leva em consideração as tensões, os conflitos, as dúvidas e as relações de poder no processo de construção dessas práticas.

Procurei a Secretaria de Educação por intermédio do CAPE - Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, instituição voltada à formação continuada dos/as professores/as – para a indicação da(s) escola(s) que teria(m) um perfil mais aproximado dos princípios do programa da Escola Plural. Inicialmente, a sugestão foi de que eu procurasse uma escola e especificamente uma professora que realiza um trabalho voltado para a inclusão de portadores de necessidades educativas especiais. Apesar de ter a consciência da relevância de um estudo dessa natureza, ressaltei que, na realidade, os meus propósitos diziam respeito à relação que se faz atualmente entre o combate ao fracasso escolar (a evasão e a reprovação) e um olhar renovado da escola para a cultura do/a aluno/a, a cultura da sua comunidade e da sua família como forma de manter o acesso, a permanência e a garantia do direito à educação das denominadas classes desfavorecidas.

Para tanto, trazia algumas pistas de escolas que eu considerava apropriadas para a

investigação a partir de um conjunto de publicações de experiências práticas dos/as professores/as nos anos 2000 e 2001 em encontros de formação designados por *Rede de Trocas*¹³. Nestas publicações constatei que o tema *diversidade cultural* emergia nos aspectos da prática curricular (organização do espaço-tempo, enturmação dos/as alunos/as, conteúdos disciplinares, dentre outros) e o principal critério que busquei considerar foi se aquele grupo que registrara em 2000 e 2001 o conjunto de experiências ainda permanecia na escola. Tal fato se justifica, pois, de acordo com Tardif (2000, p. 210), a aprendizagem do trabalho relaciona-se à experiência dos outros, dos pares. Segundo o autor, o/a professor/a tende, com frequência, a aderir aos valores do grupo, porque “*ensinar é fazer carreira no magistério, ou seja, entrar para uma equipe de trabalho, nela assumir um papel e desempenhar uma função, e procurar atingir objetivos particulares e definidos por essa equipe*”. Além da preponderância dos valores do grupo na subjetividade do/a professor/a, o tempo de trabalho constitui-se em um importante fator, porque a temporalidade estrutura a “*memorização de experiências educativas marcantes para a construção do EU profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso*” (p.216). As indicações de Tardif (2000) poderiam me permitir inferências quanto à constituição de um *nós*, de um *ethos coletivo* na escola que pudesse me permitir transitar pelos aspectos da singularidade dos indivíduos e da coletividade do grupo.

Assim, encontrei uma escola na qual o grupo de docentes se identifica com as mudanças propostas no programa da Escola Plural e antes mesmo desta tornar-se oficial, os/as professores/as dizem ter assumido práticas inovadoras. Trata-se de um grupo de docentes que vêm, há mais de dez anos, constituindo uma prática coletiva. A história desse grupo está inicialmente ligada à Escola Municipal da Vila Pinho¹⁴. Após a minha aceitação pelos/as professores/as como pesquisadora da escola, iniciei o trabalho de observação participante.

Em 2000 a rede municipal de Belo Horizonte assumiu o ensino das crianças de seis anos e houve demanda de espaço físico para abrigar novas escolas, e de funcionários para trabalhar com esse público. Nesse contexto, em um prédio alugado pela prefeitura, começou

¹³ Sobre a *Rede de Trocas*, ver AZEVEDO, Ana Lúcia Faria e. *Rede de Trocas: um estudo sobre os significados de narrativas de experiências na formação docente*. 2003 200fl Dissertação (Mestrado em Educação) – Univesidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

¹⁴ Sobre a experiência da escola Municipal da Vila Pinho, a professora Adalgisa Helena Gomes de Matos investigou no Mestrado da FAE/UFMG o sentido e o significado das práticas educativas com a arte-educação vividas pelos/as professores/as e os jovens, a partir da análise do discurso desses sujeitos.

a funcionar a Escola Municipal Flor de Maio¹⁵, a qual investiguei. A antiga direção da escola da Vila Pinho, a professora Denise, recebeu o convite da Secretaria Municipal de Educação para administrar a escola e a seu pedido, o grupo que promovia as mudanças na Vila Pinho voltou a trabalhar junto. Atualmente, a escola possui a sede própria inaugurada em 2001 e tanto o atendimento aos/as alunos/as quanto o corpo docente têm sido ampliado e diversificado.

O meu primeiro contato com as/os professoras/res¹⁶ investigadas/os revelou-me o interesse e a mobilização do grupo para refletir sobre a construção curricular. A partir desse encontro, estive problematizando o que vi, percebi e senti. Jamais entendi que o campo me traria respostas definitivas, por isso não me poupei nesse jogo de me questionar, não para responder todas as questões, mas para me situar nesse universo, descartar premissas e me deixar levar por outras.

Assim questioneei: mediante os imprevistos, as inúmeras tarefas a serem cumpridas na rotina escolar como se daria a mobilização no cotidiano da escola para tempos de estudo e de formação entre os docentes? De que modo o grupo se organizaria? Em quais momentos e locais? Quem e com qual intensidade participa das discussões? Como se revelaria a questão da diversidade cultural nas inter-relações, nas visões dos/as professores/ sobre os/as alunos/as? A diversidade estaria sendo vinculada à produção do conhecimento escolar? Como? Por outro lado, a tarefa de investigação revelou-se uma atividade complexa e repleta de dúvidas. Inicialmente havia o desejo de pesquisar tudo o que se colocava diante das minhas observações. Relacionado a esse desafio, precisava eu mesma encontrar-me e encontrar sentido nos registros que fazia, nas anotações absortas e desconexas, produzidas no ir e vir dos dias e dos encontros, nos lugares onde estava (salas de aulas, reuniões pedagógicas, salas dos professores, sala da coordenação, pátio da escola).

A observação participante que empreendi na escola iniciou-se em fevereiro e prolongou-se até dezembro de 2004. Dos meses de fevereiro a junho estive cerca de 240 (duzentas e quarenta) horas, dentre dias letivos e escolares, participando de encontros,

¹⁵ Apesar de as professoras e professores terem votado em um momento da reunião pedagógica do dia 06/08/2004 pela permanência do nome real da escola e das pessoas entrevistadas, optei pela ocultação dos nomes da escola e dos sujeitos. Na verdade, estou convencida de que o que prevalece é a possibilidade de produção do conhecimento.

¹⁶ Opto por referir-me as/aos professoras/res devido a própria condição da atividade docente, quase eminentemente feminina. Além disso, destaca-se o *cuidado* e a *maternagem*, características da prática de quem lida com a infância. Particularmente na escola investigada, percebe-se que tais características estão presentes nas práticas curriculares e há grande influência das professoras no processo de construção curricular. Sobre os

assembléias, salas de aula, reuniões de professores, excursões com os/as alunos/as, dentre outros. A partir do mês de agosto em diante, a tarefa de concomitantemente produzir a dissertação limitou a minha ida à escola, aos encontros para o seminário de currículo e às reuniões pedagógicas nas sextas-feiras durante as manhãs.

Ciente de que os ritmos da escola são diferentes e que mudam conforme mudamos de turno, mantive a atenção especialmente durante o período da manhã. Essa escolha se justifica por se tratar de um turno que se estendeu naquele ano para o 3º (terceiro) ciclo com uma turma de alunos de 12 anos, fato considerado pelos docentes como uma experiência nova para a escola. Além disso, professores/a especialistas nas áreas de Educação Física, Matemática, Língua Portuguesa e Ciências vêm se integrando ao grupo. À tarde, a escola atende a alunos/as de até 8 (oito) anos e, à noite, atende à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nas observações busquei compreender o desenvolvimento da discussão sobre o currículo escolar e a incorporação da questão da diversidade cultural. Para tanto, considerei vários momentos de encontros coletivos entre os/as professores/as. Dentre esses os ocorridos em dias escolares, destinados a seminários com a participação de formadores/as de professores/as da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), do CAPE - Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação e do CAPP – Centro de Apoio as Políticas Pedagógicas. O objetivo desses encontros é dar continuidade à construção curricular iniciada em 2000. Nos últimos quatro anos, foram apontados e acordados eixos norteadores da proposta curricular para a escola, que são: Língua Portuguesa, Matemática, Sociedade, Natureza, Cultura e Ética (engloba os projetos Identidade e Ecolóida que desenvolvem as disciplinas de História, Geografia, Ciências) e Arte e Estética (engloba o projeto Corpo e Movimento - Educação Física e Arte-educação).

Essa lógica parece representar o suporte para o desenvolvimento curricular que se pretende a partir de uma concepção de ciclos de formação (infância, adolescência ou juventude). É provável que esse processo esteja relacionado à reinterpretação e à apropriação que as/os professoras/es fazem do programa curricular da Escola Plural baseado em projetos de trabalho. Destaca-se, nesse movimento, que os membros do corpo docente parecem demonstrar a preocupação com a resignificação do universo cultural do educando perante o conhecimento escolar.

Ao partir para a análise dos dados, novas complicações se apresentaram a mim. A primeira tentativa de agrupá-los em *categorias*, tal como definem Bogdan & Biklen (1994), logo se mostrou improfícua, porque constatara que retirar determinadas falas do contexto em que foram produzidas poderiam estrangular-lhes o sentido da produção. No fundo, incomodava-me a idéia de que a categorização poderia soar com uma conotação fixa, rígida e estagnada de agrupar e classificar os dados.

Mediante as dúvidas, os esforços seguintes levaram-me a pensar na possibilidade de agregar os dados em *seqüências compreensivas*; conforme definição de Sarmiento (2003:153). Para o autor, a principal orientação é buscar a compreensão dos registros a partir de uma sucessão não-linear de acontecimentos, mas como idéia de uma série de acontecimentos que possuem uma relação causal, nem sempre uníssona e unidirecional.

A concepção de *uma série de acontecimentos* levou-me a percepção de que dentro do quadro de um único acontecimento (do contexto, do momento, do evento) co-existem diversos outros acontecimentos que expressam os interesses, as diferentes posições de sujeito que caracterizam o acontecimento em si. É pena que nesses contextos ainda encontram-se limitações para captar e registrar os gestos, os olhares, os comportamentos que, sem dúvida, também têm muito a nos dizer.

De todo modo, ao optar por prevalecer o evento, selecionei algumas seqüências de determinadas reuniões, trechos de entrevistas e notas de campo, que julguei esclarecedoras e elucidativas para a proposta. Assim, objetivei articular as singularidades dos indivíduos à coletividade.

No conjunto, a estrutura e a composição da escrita dessa dissertação estiveram influenciadas pela opção narrativa. De acordo com Arnaus (1995, p. 64), a estrutura narrativa permite “*situar a experiência no tempo e no espaço*” e captar as situações, sensações e determinadas vivências que podem se converter em evidências e auxiliar na análise e na interpretação da realidade investigada. Portanto, pautada nesse sentido, busquei intercalar algumas notas de campo às análises que compõem os capítulos. Além disso, por intermédio do conceito de experiência vivida prevalece à ordem temporal de criação dos significados na produção do conhecimento em lugar da ordem cronológica.

O esforço analítico pretendido nessa investigação relaciona-se à busca de interpretação crítica e possui os seguintes pressupostos: (1) a abertura para interpretações dos atores e as interpretações da investigadora estão profundamente implicadas com a dimensão

cultural, com o processo de atribuir significados á realidade; (2) em decorrência disso, a construção do trabalho investigativo não é uma transposição linear e imediata da realidade, mas é fruto de cortes, seleções, escolhas, e, naturalmente, dos riscos de obliterar e obnubilar determinados aspectos em função de outros. Daí a importância da “*reflexividade metodológica*”, que se fundamenta no quadro conceitual da investigação, conforme Sarmiento (2003 p.145-152).

O processo que busquei explicitar leva-me à configuração da *arquitetura* da investigação (a edificação, a estruturação das bases, dos pilares da construção teórica, a contextualização histórica do objeto de estudo, os comprometimentos ideológicos e implicações políticas) e a *tessitura* (relações sociais e interpessoais decorrentes do processo), conforme assinala Teixeira (2003). Portanto, as interações, as relações sociais também são partes constituintes do processo de investigação que, influencia a produção, a análise, a apresentação do texto. A concretização do trabalho se deve a todo o percurso no qual ocorre a elaboração do objeto de estudo, pelo/a pesquisador/a, é experimentada junto ao contexto e aos sujeitos da investigação. Assim, durante a minha permanência na escola convivi com diversas imagens do que poderia ser um/uma pesquisador/a para os docentes, assim como estabeleci com os/as professores/as uma relação ética, emocional, pessoal e intelectual, na qual busquei o aprendizado de que numa investigação o/a pesquisador/a exercita uma construção de significados sobre as questões apresentadas. Assim, algumas vezes encontrei professores que vinham pedir opinião sobre aquela aula naquele dia, ou se interessavam em meu trabalho e buscavam tornar-se parceiros/as nas questões que eu apresentava e assim me mostravam as suas elaborações, as vivências e as preocupações cotidianas. De modo geral, prevaleceu o respeito, a camaradagem e o clima amistoso entre mim e o grupo de docentes da escola por mim investigada.

No conjunto *arquitetura* e *tessitura* possibilitaram suportes para o desenvolvimento do trabalho apresentado da seguinte maneira: no capítulo dois, os documentos relacionados à Escola Plural são utilizados, especialmente as referências curriculares; no capítulo três os questionários embasaram a análise do perfil sociocultural do corpo docente. Também foram utilizadas notas de campo registradas nas reuniões. No capítulo quatro, o conteúdo das entrevistas semi-estruturadas foi explorado com o objetivo de estabelecer uma interface entre a questão da diversidade cultural e a visão dos docentes. No quinto capítulo foram feitas análises do trabalho de uma professora no desenvolvimento de atividades relacionadas à questão da constituição das identidades, especificamente a identidade étnico-cultural.

Quanto à estrutura da dissertação, considero que a realidade proposta pela rede municipal de Belo Horizonte apresenta limites e desafios para as escolas no que diz respeito à apropriação do programa político pedagógico. Nesse aspecto, ao referir-me à rede municipal foram levados em conta os registros oficiais elaborados pelos gestores do programa, assim como as apropriações e os usos que os docentes fazem desses documentos “oficiais”. Isto porque as escolas encontram-se, enquanto instituição, atreladas do ponto de vista governamental aos aspectos políticos e organizacionais, os quais o programa visa alterar. Essa foi a forma como pretendi olhar para a realidade de uma escola que se identifica com o programa a fim de perscrutar-lhe as possíveis mudanças e continuidades presentes no cotidiano.

Em síntese, busquei neste capítulo apresentar a defesa de que no cotidiano, os sujeitos constroem experiências, as quais podem levá-los à percepção da dimensão histórica de suas ações. Para tanto, é preciso que o sujeito acione o sentido pessoal do seu papel e das relações sociais, nas quais se encontra inserido o que é possível por meio da experiência. Essa compreensão me serve de fundamento para lançar um olhar para os/as professores/as, sujeitos desta investigação, e me aproximar da escola investigada, a partir da caracterização de um *estudo de caso*. Além disso, busquei explicitar aspectos relacionados à produção e à análise dos dados. A seguir, serão discutidas as bases teóricas do multiculturalismo e suas relações com o currículo e o programa Escola Plural.

2 A DIVERSIDADE CULTURAL: IMPLICAÇÕES CONCEITUAIS E POLÍTICAS E SEUS REFLEXOS NOS CURRÍCULOS DA ESCOLA PLURAL

Eu sou de uma época que não se falava em diversidade cultural, isso é novo, não é? Eu comecei a escutar falar disso, sei lá, tem uns dez anos. Isso é recente, esses conceitos, o que isso traz, esse respeito às diferenças, às identidades, isso é novo e eu acho que isso é uma construção democrática e há quanto tempo a gente pode falar que o Brasil é um país democrático, não é? Saber que até há pouco tempo a gente tinha presos políticos, então eu acho que isso é uma discussão recente. E eu acho que ainda é uma discussão, não é uma prática. (DENISE¹⁷).

A professora afirma que a diversidade cultural é uma novidade e que se trata de uma *discussão* e não de uma *prática*. Segundo Gonçalves e Silva & Gomes (2002), embora a diversidade cultural tenha sido objeto de estudo pelas Ciências Sociais, especialmente pela Antropologia, só muito recentemente tem ocorrido o reconhecimento da importância e da necessidade de se incluir a questão na formação docente e no currículo escolar. O caráter dessa *novidade* está intimamente relacionado ao contexto sócio-histórico dos anos 80 e 90¹⁸ tendo provocado inúmeras transformações sociais e políticas e nos levado a refletir sobre o “*respeito às diferenças e as identidades*”, e a articular essas questões tanto do ponto de vista teórico, quanto político.

De acordo com Santos (1994), as décadas de oitenta e noventa desafiam a nossa “*imaginação sociológica*” tradicionalmente voltada para os temas da exclusão e da desigualdade social, bem como para os movimentos sociais. Esses desafios relacionam-se ao agravamento brutal das condições sociais com a “*crise do Estado Providência nos países centrais*” e a maior dependência das economias periféricas, fato que acirra, em grandes

¹⁷ Diretora da escola investigada nos períodos de 2000/2002 por nomeação da Secretaria Municipal de Educação e no período de 2002/2004 eleita pela comunidade escolar.

¹⁸ Semprini, Andréa (1999) afirma que, nos Estados Unidos, o multiculturalismo teria surgido nos anos 60 com o objetivo prioritário de por fim à segregação racial. A referência aos anos 80 e 90 se deve ao contexto de democratização no Brasil em que os movimentos sociais se identificaram com a questão do direito à diferença, conforme Dagnino (1994).

proporções, o fosso entre os abastados e os pobres ao nível mundial. Por outro lado, as duas últimas décadas do século XX foram bastante profícuas para os movimentos sociais, o que gerou rápida e abruptamente uma série de transformações com a reabilitação das democracias e a extinção da ditadura comunista, a expansão da sociedade de consumo, a produção da tecnologia e a afirmação do neo-imperialismo global.

Segundo Santos (1994, p. 22), os nossos “*desafios e as perplexidades*” perante as novas configurações sociais representam compreender e analisar a permanente desigualdade e a primazia do fator econômico nas análises sobre a sociedade, assim como a atual indefinição do papel do Estado Nacional, se descentralizado ou intervencionista; a atualidade do conceito de alienação, o papel das democracias contemporâneas, e a desterritorialização dos costumes, dos nacionalismos em contrapartida ao resurgimento de novas identidades locais e regionais baseadas na revalorização do direito às raízes sustentado em uma idéia de território (ainda que “*imaginário, simbólico, real ou hiper-real*”).

Considerando tais aspectos, os objetivos propostos neste capítulo compõem-se das seguintes partes: primeiro, procurar compreender as razões e o processo histórico no qual a diversidade cultural traz à tona questões relacionadas aos movimentos sociais especificamente os direitos das minorias, o problema do reconhecimento da identidade e da diferença. Desse modo, pretende-se argumentar que o multiculturalismo apresenta-se como estratégia política e também como um corpo teórico capaz de auxiliar e orientar a produção do conhecimento, tendo a cultura como categoria central. Em seguida, busca-se traçar algumas repercussões do multiculturalismo na educação com ênfase nos currículos e, por fim, dirigir uma atenção especial à rede municipal de ensino de Belo Horizonte por meio da proposta político pedagógica da Escola Plural. Nesse particular, lança-se mão da análise das propostas curriculares e de pesquisas no campo.

2.1 Multiculturalismo: uma questão atual?

*Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades...
O tempo não pára!
O tempo não pára, (CAZUZA).*

Apesar da inegável existência de diversas culturas, da singularidade dos indivíduos e dos diferentes processos de constituição das identidades sociais e culturais, o

reconhecimento do multiculturalismo não ocorre de forma natural, sendo fruto de lutas e de movimentos sociais dos grupos excluídos e minoritários que reivindicam aspectos específicos do reconhecimento das identidades (gênero, étnico-racial, sexual, cultural, social) e da cidadania plena. De acordo com Candau (2002) o multiculturalismo é oriundo da militância política que, posteriormente, se insere e influencia a produção acadêmica no que se refere às discussões a respeito da dinâmica dos movimentos sociais.

Para Hall (2003, p. 52), o termo “*multiculturalismo*” representa uma série de significantes que contribui para o seu emprego de modo universal. O que leva o autor a enfatizar que só se deve utilizá-lo “*sob rasura*”. Isto quer dizer que a palavra “multiculturalismo” deve ser considerada em relação ao tempo, ao contexto, as situações, a multiplicidade de sentidos em que se apresentam os seus empregos. Não havendo, desse modo, uma definição exata, concreta e verdadeira do seu significado. Além disso, há que se considerar a distinção entre “*multicultural (ou diversidade cultural) e multiculturalismo. Multicultural*” representa a qualidade natural das sociedades humanas, portanto trata-se de um adjetivo. “*Multiculturalismo*”, por sua vez, “*descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabadas*”, sendo utilizado e também contestado por diversos grupos com interesses diferentes situados desde a direita conservadora à concepção revolucionária dos movimentos de resistência. Ressalta-se também que é mais prudente falar em multiculturalismos, pois as reivindicações políticas dos grupos minoritários estão condicionadas pelo contexto histórico, pelos lugares e circunstâncias sobre as quais os atores falam e nas quais atuam.

Esses fatores demonstram que tratar a perspectiva da diversidade cultural e do multiculturalismo representa uma tarefa nem sempre fácil de delimitar e que exige alguns esclarecimentos. Segundo Gonçalves & Silva (2003), o multiculturalismo exprime em sua origem uma conotação étnica devido os confrontos em territórios conquistados e dominados pela política econômica colonial européia.

É reconhecido o fato de que a política colonial européia solapou os territórios pertencentes aos grupos ameríndios e afrodescendentes. Os europeus, *no momento do encontro*, sentiram o *medo do outro* e marcaram, de forma contundente, as fronteiras entre a cultura branca, masculina, letrada, hegemônica, cristã, cientificista e a cultura dos povos considerados inferiores, iletrados, selvagens, esquisitos, exóticos. Essa primeira demarcação de fronteiras étnico-racial e cultural estabeleceu a constituição das representações e do imaginário social em relação ao outro da cultura, o que posteriormente provocou relações

assimétricas de poder e de subordinação fundamentadas e reproduzidas pelos preconceitos, estereótipos, atitudes de discriminação e situações em que prevalecem historicamente as desigualdades gerando a exclusão.

Skliar (2000, p. 165-177) observa como corolário desse processo as classificações, usos e denominações que fazemos do significado do “*outro*”, sendo: “*o outro como fonte de todo mal, o outro como sujeito pleno de um grupo cultural e outro como alguém a ser tolerado*”. Ao representarmos o outro como fonte de todo mal, podemos produzir a xenofobia, sexismo, homofobia, racismo; o outro como sujeito pleno de um grupo cultural podemos incorrer numa concepção *essencialista* da cultura, na qual as identidades se tornam fixas, aprisionadas em guetos; ou se entendemos o outro como apenas alguém a ser tolerado, esse fato pode reduzir a nossa visão de alteridade à simples indiferença.

Com base nesses primeiros aspectos, é provável que o multiculturalismo não represente um fato novo porque relaciona-se ao encontro e ao confronto entre povos e culturas com lógicas internas bastante diferenciadas entre si (entendendo a cultura como rede de significados nos quais as sociedades organizam a sua realidade e existência social). Nesse aspecto, Hall (2003) afirma que desde a Antigüidade, os deslocamentos, as migrações populacionais por diversos motivos (guerras, colonização, escravização, alterações climáticas e ecológicas) provocaram a formação de impérios freqüentemente multiculturais. Entretanto, o colonialismo do século XV e XVI baseado nas características da modernidade (progresso, linearidade do tempo, cristianismo, mercantilismo, dentre outros) parece ser marcado pelo monoculturalismo e pela sua pretensão de tornar-se ideologia hegemônica sobre os territórios conquistados sem, contudo, conseguir abolir antigas formas de tradição.

Para Gonçalves & Silva (2003), o multiculturalismo é uma reação atual ao monoculturalismo e ao etnocentrismo europeu impostos historicamente aos territórios coloniais (Brasil, Canadá, Estados Unidos, Cuba, Argentina, Índia, Paquistão) a partir do século XVI. De acordo com Hall (ibidem), os exemplos históricos do colonialismo são representantes da emergência do multiculturalismo na atualidade porque produziram determinadas condições para a relevância da questão. Entretanto, não há uma relação linear entre o colonialismo e o pós-colonialismo (p.55). O que há de atual na questão multicultural é o reflexo da conjuntura histórica baseada em uma relação desigual de poder. Essas desigualdades caracterizam-se pela dependência, subdesenvolvimento e marginalização dos novos estados-nações com fortes contradições internas e uma grande dependência em

relação ao mercado, a política econômica, à produção tecnológica próprias do mundo globalizado. As rupturas e continuidades nas relações de poder e a crescente visibilidade de que o poder é difuso e disperso permitem a percepção das lutas multiculturais para além das questões étnicas agora somadas às questões de gênero e sexo, por exemplo.

Ainda assim é possível que uma das condições para a emergência do multiculturalismo é a forma como a ciência, no século XIX, utilizou e afirmou racionalmente as distinções genéticas e biológicas por intermédio dos *métodos naturalistas* combinados com o pressuposto de que existem diferenças essenciais entre os povos (*relativização*). Com isso, é forjado o conceito de raça e conseqüentemente de racismo. Assim, as espécies (inclusive a humana) eram classificadas a partir do critério e da concepção de *exotismo* ou de *selvageria*, provocando a produção histórica da diferença com o objetivo de reconhecê-la para melhor afirmar a inferioridade dos povos nativos em relação às metrópoles.

Para Hall (2003, p. 69) o conceito de raça é uma “*construção política e social*” baseada em distinções genéticas e biológicas, portanto naturais. Trata-se de uma “*categoria discursiva*” sobre a qual se organizam poderes econômico, social, de exploração e de exclusão, nos quais se fundamenta o “*racismo*”.

Percebe-se que o conceito de raça baseia-se em características fenotípicas. Já a etnia, para Hall (2003, p. 70) “*gera um discurso em que a diferença se funda sob características culturais e religiosas*”. Entretanto, freqüentemente, a oposição binária raça/etnia é simplista demais, porque geralmente são conservados estigmas étnicos e culturais que são também caracterizados em termos físicos.

De todo modo, a explicação biológica da teoria das espécies baseada no evolucionismo e no determinismo biológico e geográfico do século XIX incorpora-se as Ciências Sociais e passa a explicar a diversidade humana. Somente o Culturalismo oriundo dos estudos da Antropologia Cultural, no início do século XX veio abalar essas concepções. Destaca-se no trabalho de Franz Boas uma importante base crítica ao evolucionismo que penetra no Brasil na década de 30 influenciando a produção acadêmica. De acordo com Cuche (1999) com o trabalho de antropólogos como Boas, Williams e Malinowski entende-se que a diversidade dos modos de vida humanos se dão em função de uma construção cultural e histórica particular, o que permite a introdução da questão das diferenças culturais entre povos distintos.

O Multiculturalismo herda a concepção de cultura como uma importante base para a constituição das identidades e da diferença, embora, enquanto campo teórico, seja bastante

distinto dos primeiros estudos realizados pelo Culturalismo. A emergência do multiculturalismo parece residir numa concepção de que existem minorias que foram alijadas das conquistas e dos direitos sociais e/ou políticos. Nesse aspecto, trata-se de lutar em prol desses direitos e conquistas. Além disso, acredita-se que existem minorias culturais que sofrem (ou sofreram) exclusão, sendo que o sentimento de pertencimento coletivo da experiência de marginalização, ou de valores comuns, podem levar determinados grupos a reivindicarem o reconhecimento de sua cultura.

É nesse aspecto que vimos a formação de certos grupos radicais que fundamentados numa perspectiva de pertencimento religioso, territorial, cultural e histórico crêem que seus direitos baseiam-se a partir de critérios essencialistas, como pureza da raça (exemplo do nazismo e mais recentemente dos movimentos neonazistas), a base comum religiosa (no caso dos grupos fundamentalistas) ou a exclusividade da cultura. Para esses, a história seria fixa e imutável, o que determinaria uma identidade fixa e inalterável, gerando o segregacionismo e os guetos. Contudo, de acordo com Woodward (2000), a crença na “verdade” de uma tradição identitária quer seja fundamentada na História ou na Biologia é muito combatida pelo não-essencialismo oriundo dos novos movimentos sociais. Isto quer dizer que não existe uma característica essencial a ser perseguida, porque as identidades são constituídas por múltiplos e variados processos que podem ser influenciados pelas relações com os outros, ou pelos papéis assumidos no contexto social. Além disso, questões de gênero, raça e sexo são constantemente perpassadas pelas questões de classe, o que representa, por exemplo, que ser mulher negra e oriunda de uma classe desfavorecida é diferente de ser mulher, branca e da classe média. Tal perspectiva demonstra que não se trata de buscar uma essência da condição mulher. Essa percepção gera, dentro do movimento feminista, um movimento próprio de luta e reivindicações de mulheres negras, por exemplo.

Na realidade, a fragmentação das reivindicações baseadas em pautas cada vez mais específicas torna mais complexo o contexto multicultural que deve ter como base comum valores como respeito, a solidariedade e o diálogo. Semprini (1999, p. 75) demonstra como é ambíguo e complexo o programa político com base no multiculturalismo. Basta verificar as reivindicações baseadas na perspectiva de uma linguagem e de um comportamento “*politicamente correto*” com relação às diferenças, ao julgar ser possível “*não refletir no outro uma imagem de si desvalorizante*”. Na prática, percebe-se que é complexo obter uma isenção e um distanciamento lingüístico de modo a expressar a neutralidade em relação às diferenças, pois via de regra, assistimos a dificuldade para se encaminhar questões ligadas a

denúncia de racismo ou sexismo, por exemplo, às vezes revertidas para o campo jurídico. É essa perspectiva ainda obscura dos direitos que leva o professor Luiz Alberto Gonçalves, em entrevista à revista *Pátio*, a admitir que se, por exemplo, uma criança sofre na escola uma atitude discriminatória, por exemplo, referente ao racismo, a qual lugar e a quem os pais vão recorrer?

Até o momento, tenho procurado argumentar que as reivindicações dos grupos minoritários relacionam-se às desigualdades e às discriminações com variadas configurações nas relações de poder. Procuo agora assinalar que reivindicações políticas estariam, desse modo, articuladas aos limites dos direitos sociais e do exercício da cidadania, como também das conseqüências do desenvolvimento do capital. Uma interpretação interessante da cidadania e, conseqüentemente, da subjetividade pode ser inferida das análises de Santos (1994) a respeito do desequilíbrio entre “*os pilares da regulação e da emancipação social*”.

Para Santos (1994, p. 240), a cidadania é o mecanismo regulador da “*tensão entre a subjetividade dos agentes da sociedade civil e a subjetividade monumental do Estado*”. No entanto, a relação entre cidadania e subjetividade é complexa, porque compreende a combinação entre as particularidades próprias da personalidade e a “*auto-reflexividade e auto-responsabilidade*” em relação às “*pessoas coletivas*”. De acordo com o autor, direitos e deveres gerais e abstratos

reduzem a individualidade ao que nela há de universal, transforma os sujeitos em unidades iguais e intercambiáveis no interior de administrações burocráticas, públicas ou privadas, receptáculos passivos de estratégias de produção, enquanto força de trabalho, estratégias de consumo, enquanto consumidores, e de estratégias de dominação, enquanto cidadãos da democracia de massas. A igualdade da cidadania colide, assim, com a diferença da subjetividade, tanto mais no marco da regulação liberal essa igualdade é profundamente seletiva e deixa intocadas diferenças, sobretudo as da propriedade, mas também as da raça e do sexo que mais tarde vão ser os objetos centrais das lutas igualitárias.

Para o autor, o Estado teoricamente representante legítimo da sociedade civil fortaleceu, ao longo do processo histórico do capitalismo, o princípio da regulação ao defender os interesses do mercado e do direito à propriedade privada e ao tornar o cidadão livre para adequar-se ao mercado competitivo.

Com isso, se dá uma concepção abstrata e universal dos cidadãos e de igualdade dos indivíduos. Esse fator gera duas contradições: a primeira é o ideário de cidadania relacionado ao direito do sufrágio universal, porém direito negado a vários setores da sociedade (mulheres, analfabetos, pobres) por um longo período da história. A segunda contradição diz respeito à ausência da crítica e da discussão quanto às desigualdades socioeconômicas

provocadas pelo direito à propriedade privada, que na realidade, exclui da organização empresarial a maioria esmagadora dos que dela participam. Portanto, o poder público participa dos interesses das classes hegemônicas, e as desigualdades reproduzidas nas relações familiares são naturalizadas e despolitizadas.

Assim, as desigualdades socioeconômicas geradas no âmbito doméstico são tidas como *naturais*, sendo ignoradas, silenciadas, reproduzidas e mantidas fora do contrato social e da obrigação política, o que as torna irrelevantes para a relação Estado-indivíduo. Ocorre a *separação do Estado da sociedade civil*. O Estado serve aos interesses particulares de alguns setores da sociedade civil, especialmente voltados para o desenvolvimento do capital e do capitalismo, e é nesse sentido que o Estado adquire as configurações de patriarcal, clientelista, populista ou autoritário, e os grupos subalternos permanecem alijados do poder e da participação nos interesses e decisões de ordem política e econômica.

O papel do Estado e da sociedade civil tem sido, portanto, vincular a subjetividade e a cidadania ao nível da regulação. Para Santos (1994, p. 256), os “*novos*” movimentos sociais, pós-década de 60 teriam contribuído para “*desocultar formas de opressão*” até então ignoradas. Esses movimentos incluem movimento ecológico, pacifista, anti-racista e possuem uma característica pós-materialista, devido ao avanço do capitalismo e, conseqüentemente, da sociedade pós-industrial. Na América Latina e no Brasil, devido ao capitalismo periférico e a emergência de uma nova classe média, esses movimentos são heterogêneos e estão ligados a diversos setores como as Comunidades Eclesiais de Base (CEB) organizadas a partir de adeptos da Igreja Católica, o novo sindicalismo urbano e rural, o movimento feminista, dentre outros. A novidade dos movimentos reside na identificação de opressões tais como a guerra, a poluição, o machismo, o racismo, que representam relações de produção e consumo desiguais, fundamentadas, além disso, na desigualdade de gênero, sexo, origem social e classe, etnia e cultura.

De acordo com Sader (1987), na fase final da década de 70, no Brasil “*entram em cena os novos personagens*” e os novos movimentos sociais começam a emergir de uma forma insólita sem uma incidência sobre o Estado. Essas lutas evidenciavam um caráter imediato das reivindicações, tais como creches, saneamento básico, transporte coletivo, fato que caracteriza o capitalismo periférico predominante no Brasil e na América Latina. A preponderância desse tipo de mentalidade e política capitalista prevalece também na educação, representando, para os setores populares, o afastamento, o abandono e o não acesso ao sistema escolar. Nas escolas repercutem a seleção e a hierarquia. Com a nova onda

de movimentos sociais, a partir da década de 70, as categorias da experiência e da cultura foram consideradas padrões de interpretação do vivido e incorporadas às pesquisas pelos estudiosos dos movimentos sociais. Além disso, conforme Barreira (1995, p. 261), priorizaram-se também as dimensões criativas da vida cotidiana, à medida que “*o cotidiano deixa de ser uma fase menor ou um hábito descartável para passar a ser um campo privilegiado de luta por um mundo e uma vida melhor*”.

A redemocratização do país, pós-década de 70 e 80, permite a ampliação das organizações populares, e o período é bastante fecundo para a organização da sociedade civil. Destaca-se que as lutas pelo direito às condições igualitárias de vida são acompanhadas pelas lutas ao direito à diferença (movimentos homossexuais, movimento negro, movimento feminista), o que marca a igualdade de direitos e o direito à diferença, conforme Dagnino (1994).¹⁹

Os movimentos (negro, homossexual, feminista) relacionam-se às políticas identitárias e, nessa medida, trazem à tona a questão da identidade e da diferença. A questão que se impõe é se afinal existem ou não direitos de caráter universal. Novas problematizações são trazidas à tona como o *universalismo e o pluralismo*. O reconhecimento dos sujeitos generalizáveis e universais não elimina as desigualdades e assim a diversidade e a diferença passa a ser alvo das políticas requeridas pelos grupos culturais dominados. No contexto liberal, a justiça social equivale a igualdade de oportunidades, mas, na prática, a concepção político liberal de igualdade é gerada em circunstâncias sociais e econômicas desiguais. Desse modo, a igualdade é atualmente substituída pelo princípio da equidade social que reconhece as especificidades culturais dos grupos e dos indivíduos.

Identidade e diferença correspondem, pois, a faces diferentes da mesma moeda, porque a principal função da identidade é de comunicar “quem sou”. Evidentemente, a expressão “quem sou” representa o seu oposto, ou seja, “quem eu não sou”. A diferença origina-se, desse modo, da negação, isto quer dizer que “*a mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)*” conforme Silva (2000, p. 79). De acordo com o autor, isso ocorre porque o significado de uma palavra nunca é encontrado na mesma palavra, mas em diversas outras correspondentes a ela. Nesse aspecto não poderemos ter a presença daquele signo porque ele só pode ser representado por outros (*adiamento da presença*), que além de serem outros são também marcados pela diferença, o que Derrida,

citado por Silva, designa de *différance*. Esses aspectos da linguagem são importantes para a questão da diferença e da identidade porque, no plano social, representam posições de sujeito definidas pelas relações de poder, pela classificação (nós/eles), normalização (normal/anormal) e hierarquização (inferior/superior). Do ponto de vista da constituição das culturas, Hall (2003, p. 61) acredita que a “*différance impede que qualquer sistema se estabilize em uma totalidade inteiramente suturada*”. A *différance* constitui, desse modo, um tipo particular de *localismo* que surge dentro do global.

Por sua vez, o processo de identidade se dá pela *identificação* e criação de uma auto-imagem (alteridade) entre os sujeitos sociais. Assim,

A identidade e a alteridade constroem-se neste processo de interação onde o indivíduo percorre o caminho entre o nós e o outro que vai descobrindo. O indivíduo acede a consciência de si, por diferenciação dos outros e assimilando a identidade do grupo que designa e identifica como seu (LEVI-STRAUSS apud VIEIRA, 1999, p. 69).

Assis (1994, p. 346) em *O Espelho* expressa a intensidade e a profundidade desses significados da Identidade na seguinte asserção:

Nada menos de duas almas. Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro...(…). Quem perde uma das metades, perde naturalmente metade da existência; e casos há, não raros, em que a perda da alma exterior implica a da existência inteira.

Jacobina (personagem do conto machadiano) refere-se à *alma exterior*, ou seja, a uma teia de significados por meio dos quais o “*eu*” projeta uma imagem para o “*outro*” e, conseqüentemente, como os “*outros*” imaginam, interpretam e aceitam essa imagem mediada por padrões de valores, normas e crenças do grupo. Hall (2003, p. 39) define a identidade como sendo “*uma falta de inteireza que é preenchida a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros*”. Percebe-se, com isso, que a identidade *está vinculada ao reconhecimento*. Ou dito de outro modo, “*a identidade é aquilo que faz passar a singularidade de diferentes maneiras de existir por um só e mesmo quadro de referência identificável*” de acordo com Guattari (1999, p. 68).

Jacobina nos alerta: “*é preciso saber que a alma exterior nem sempre é a mesma.*

¹⁹ Inúmeras obras confirmam a importância dos movimentos sociais nesse período: Somarriba (1984); Sader (1988); Dagnino (1994); Gohn (1994); Campos (1989); Neves (1994), dentre outros.

(...) *Muda de natureza e de estado. A não ser certas almas absorventes, como a pátria, com a qual disse Camões que morria, e o poder, que foi a alma exterior de César e de Cromwell*". Temos, portanto, duas características importantes para a definição da identidade. A primeira perspectiva é da imutabilidade e da inflexibilidade deduzidas das "*certas almas absorventes*", que no caso estão representadas pela "*pátria*" e pelo "*poder*" e com as quais projeta-se e realiza-se a "*formação das almas*" que dão "*liga*" à identidade nacional, com os seus mitos fundadores, sua língua, símbolos baseados em um imaginário do passado comum e em uma narrativa épica. A argumentação biológica da superioridade de "*determinados grupos étnico-raciais*", por exemplo, são formas de "*interpretação*" que agregam dispositivos de dominação e, conseqüentemente, de subordinação dos grupos considerados inferiores. A narrativa, a argumentação e a interpretação histórica da cultura dominante são logicamente produzidas pelo "*essencialismo*" de uma visão de identidade fixa.

Na segunda perspectiva, ao contrário, pode-se apreender da "*mudança de natureza e de estado*" das identidades o cruzamento de fronteiras, as "*diásporas*", os variados deslocamentos de territórios (mesmo que "*imaginários, simbólicos, reais ou hiper-reais*").

De acordo com Silva (2000, p. 88-89), o cruzamento de fronteiras entre diferentes grupos nacionais, étnicos ou raciais é conflituoso e acarreta em relações de poder assimétricas, tendo sido resultado dos deslocamentos, das diásporas com a história da ocupação e da colonização. Esse processo forçado de "*conquista*" territorial levou a hibridização das culturas, o que, de "*alguma forma, também afeta o poder*".

Atualmente, o processo de globalização (a aceleração do tempo e a diminuição do espaço) coloca em constante fluxo os indivíduos, os pensamentos, os conhecimentos, as culturas, enfim, fato que representa um novo cruzamento de fronteiras. Além disso, segundo os argumentos de Silva (2000, p. 89) "*se o movimento entre fronteiras coloca em evidência a instabilidade da identidade, é nas próprias linhas de fronteira, nos limiares, nos interstícios, que sua precariedade se torna mais visível*". Para tanto, a teoria feminista e a teoria *queer*²⁰ contribuem para questionar as oposições binárias do tipo masculino/feminino e heterossexual/homossexual, com as quais estão fixadas identidades de gênero e identidades sexuais.

Identidade e diferença, de acordo com Woodward (2000, p. 10), são produzidas no nível do "*social, do psíquico e do simbólico*", estando, portanto, vinculadas à atribuição do sentido às práticas e às relações sociais. Identidade e diferença, desse modo, são

representadas de forma “*arbitrária, indeterminada e estreitamente ligada a relações de poder*”. Nesse caso, cabe assinalar que *quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade*”, conforme Silva (2000, p. 91).

Mais uma característica importante do reconhecimento das identidades é a maneira como cada um vive o processo de pertencimento social, o processo de trocas econômicas e simbólicas de forma absolutamente singular. Guattari (1999) afirma que identidade e singularidade são coisas diferentes. Enquanto identidade é referência, ainda que imaginária, a singularidade é um conceito existencial que nos leva a uma experiência única, particular e irrepetível mantida com os nossos referenciais sociais, culturais e históricos. Porém, pode ocorrer que um sujeito venha a viver um determinado *processo de singularização* que represente um referencial, uma identificação para muitos outros sujeitos dentro de um contexto sócio-histórico. Interessa, portanto, a maneira como a singularidade da experiência de um sujeito representa para outros um processo de identificação e referência dessa subjetividade dominante.

Em *Adeus Lênin*, filme alemão produzido em 2003 e dirigido por Wolfgang Becker, o protagonista torna-se obrigado a reconstituir a história do socialismo na Alemanha Oriental a fim de facilitar a convalescença de sua mãe, após um ataque cardíaco e um estado de coma que a deixa inconsciente durante o período da queda do muro de Berlim e da unificação da Alemanha. Mesclando uma certa dose de humor a um fato corriqueiro, a narrativa do filme transcorre em cenas nas quais o personagem, para agradar a sua mãe, deve vencer vários desafios. Dentre eles, recuperar rótulos das marcas dos produtos industrializados no período socialista, tais como picles, uma vez que a Alemanha Oriental é “invadida” pela Coca-cola, Mac Donald’s, etc, ou reconstruir, no dia do aniversário de sua mãe, uma festa do extinto partido socialista com a presença dos antigos membros e das crianças que representavam papéis ao cantarem as canções de exaltação à pátria em troca do suborno para estarem ali.

O que chama a atenção na narrativa do filme é a maneira como vemos a identidade e a subjetividade a se entrelaçarem na história de vida e na *persona* da mulher que teria dedicado a sua vida inteira ao ideal do partido e da nação, pois enquanto todo o contexto social era absolutamente “invadido” por uma nova onda de progresso, da economia de mercado e de consumo difundidos no mundo lá fora, o filho tratava de preservar-lhe as emoções, as crenças e os sentimentos com os quais vivera até então, como mãe, mulher, professora que até então havia sido. Ressalta-se que a subjetividade da mulher é a

²⁰ De acordo com Silva (1999:105), a teoria *queer surge, em países como Estados Unidos e Inglaterra, como*

Subjetividade forjada no referencial coletivo da figura de seus grandes líderes comunistas, no caso específico, em Lênin.

Trazer esses exemplos à tona significa *assinalar* a complexidade que marca a busca de compreensão da constituição das identidades. Além disso, vê-se também que atravessa a reflexão a respeito do multiculturalismo outros conceitos intrincados e polissêmicos como a questão da identidade, da cultura, da diferença, da hibridização cultural, do cruzamento das fronteiras, compartilhando o pensamento de Candau (2002).

Essas perspectivas, segundo Semprini (1999, p.81) delineiam o campo conceitual do multiculturalismo que tem gerado um intenso e “*poderoso movimento de idéias, alimentado por um corpus teórico que o mune de base conceitual e de legitimação intelectual*”. É preciso ainda ressaltar a heterogeneidade de posições teóricas a respeito do multiculturalismo e o mosaico que se constitui a partir das variadas interpretações e leituras.

O autor analisa o multiculturalismo baseado nos seguintes aspectos: a) primazia do sujeito e da linguagem em detrimento da objetividade científica da modernidade; b) relevância da construção do significado nas narrativas; c) a verdade é relativa e está condicionada ao significado que o indivíduo dá à verdade. Nesse sentido, se opõe a fixidez da verdade absoluta da modernidade; d) O conhecimento é uma versão da realidade, portanto não é neutra e nem desinteressada, daí o caráter político do conhecimento. As contradições conceituais divulgadas pelo multiculturalismo colocam em xeque o projeto da sociedade moderna. Dentre os paradoxos apontados, destacam-se a ênfase na realidade como construção, o que abre a possibilidade para a polifonia, para a polissemia, em lugar da visão essencialista, na qual a essência e a natureza das coisas são vistas como imutáveis, imóveis. Portanto, para os multiculturalistas não há uma essência a ser buscada na ordem natural das coisas. O multiculturalismo defende também a impossibilidade de manter um ponto de vista único e universal sobre conhecimento, a justiça, a verdade, a moral, porque existem grupos ou minorias que não concordam com esse universalismo. Sendo assim, para defender a visão das minorias, é preciso combater todo e qualquer tipo de visão universal. Além disso, acreditam que a igualdade preconizada pelo pensamento moderno é um engodo, pois parte de um valor abstrato e universal, que não se aplica para os cidadãos reais e historicamente situados. Portanto, o multiculturalismo visa valorizar a subjetividade.

Além da postura conceitual e teórica, o multiculturalismo é também defendido como uma postura política (MCLAREN, 1997). Para McLaren (1997), existem quatro

posicionamentos em relação às maneiras pelas quais são constituídas e engajadas as diferenças: a) de forma conservadora, representa a postura colonial e imperialista, pressupõe a superioridade da elite branca e a inferioridade de outros grupos étnicos; b) multiculturalismo humanista liberal: possui um caráter ingênuo, mantém a aceitação de normas e valores dos grupos privilegiados; c) multiculturalismo liberal de esquerda: ignora que as diferenças são histórica e socialmente construídas; d) multiculturalismo crítico e de resistência: enfatiza a importância do papel da linguagem e das representações na construção das identidades, entende que cultura e identidades são campos conflituosos e que “*a diferença é sempre produto da história, cultura, poder e ideologia*” (p.123).

De acordo com Moreira (2001), o termo multiculturalismo pode indicar: (1) atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural; (2) meta a ser alcançada em um determinado espaço social; (3) estratégia política referente ao reconhecimento da pluralidade cultural; (4) corpo teórico de conhecimentos que buscam entender a realidade contemporânea; (5) caráter atual das sociedades ocidentais; (p.66). Para o autor, considerar o conceito de multiculturalismo como uma característica das sociedades ocidentais na atualidade, implica em promover a educação multicultural, para desenvolver o intercâmbio cultural interna e externamente a cada sociedade, ou para recuperar os valores culturais de grupos ameaçados, reduzir os preconceitos e as discriminações, ou propiciar a contextualização e a compreensão do processo de construção das diferenças e das desigualdades. Por fim, representando uma atitude conservadora, a educação multicultural pode ser utilizada para integrar valores e práticas dominantes e garantir a homogeneidade, ao apagar, esmaecer ou ocultar a compreensão das diferenças.

Desse modo, compreendo que a questão do multicultural e do multiculturalismo encontra-se, por um lado, articulada à constituição de critérios de “verdade” baseados nas apropriações equivocadas que as Ciências Sociais fizeram da Biologia ou na cultura que buscou afirmar aspectos essenciais de uma sociedade. Entretanto, no movimento próprio das sociedades, na sua prática, ocorrem os encontros, o cruzamento das fronteiras, a mestiçagem, os hibridismos, tornando os grupos humanos essencialmente multiétnicos e multiculturais. Por outro lado, o multicultural está muito próximo às questões da marcação das diferenças pela desigualdade, sendo que a constituição dos direitos e do contrato social estabelece quem participa e usufrui dos privilégios oriundos desses direitos e aqueles que são excluídos, porque historicamente as oportunidades foram desigualmente repartidas e justificadas pela inaptidão individual de cada ser humano para alcançá-los. A meta do multiculturalismo

consiste em desvelar e desocultar as relações de poder que sustentam cultural e politicamente essas concepções.

2.2 Diversidade cultural e currículo: correlações

A educação e o currículo têm sido alvo para as reivindicações multiculturalistas, devido à tarefa de integração dos indivíduos à sociedade por intermédio do sentimento de pertença social, cultural, nacional. A educação possui também como meta oferecer e favorecer o desenvolvimento da capacidade autônoma dos sujeitos a partir de condições que se objetivam na igualdade dos direitos.

Para Semprini (1999, p. 48), a reforma curricular assim como a admissão das minorias, especialmente no ensino superior, representam polêmicas relacionadas às lutas pelos direitos, tanto políticos, quanto de afirmação das culturas das minorias. Nos Estados Unidos, a inclusão de novas disciplinas nos currículos possibilitou o surgimento de outros campos da produção do conhecimento, como o “*Black Studies, Ethnic Studies, Women Studies*”. Além disso, as *ações afirmativas* originam-se da diferenciação entre igualdade e equidade. Para os defensores da polêmica e ambígua política de ações afirmativas, não se poderá chegar à igualdade a partir de critérios previamente desiguais, tal como se encontra estabelecido pelo pensamento liberal e mais recentemente neoliberal. Desse modo, as políticas de ações afirmativas estão baseadas nos princípios de equidade enfatizadas pelas diferenças, os “*particularismos coletivos*” para se chegar à igualdade social, conforme Gonçalves & Silva (2003).

As reivindicações com base na diferença trazem à tona a disputa quanto aos direitos sociais e à representatividade dos valores culturais das minorias. Para a educação, e especialmente para os currículos, essa discussão abre novas possibilidades que se interseccionam. De acordo com Sacristán (1995, p. 83) a questão da diversidade cultural diz respeito à mudança nos padrões e na estrutura monocultural de funcionamento dos sistemas escolares geralmente voltados para a homogeneização e à normalização. Trata-se, pois, de questionar como garantir a igualdade de direito à escolarização e levar em conta um projeto compatível com a diversidade. Isto implica em considerar que “*a questão cultural na estrutura e funcionamento das escolas deve ser vista sob o prisma da seleção e desenvolvimento dos conteúdos do currículo*”.

O currículo como seleção cultural, por sua vez, também representa um texto cultural

que contribui para a formação de identidades porque o currículo “*configura-se como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e sociedade*”, de acordo com Moreira (2002, p. 12). Segundo o autor, uma educação para a diversidade e, conseqüentemente, um currículo multicultural implicam no tratamento tanto das diferenças individuais entre os estudantes, quanto na diversidade de culturas regionais e mais recentemente, a partir dos anos 90, no emprego dos Estudos Culturais articulado às teorias curriculares a fim de “*compreender os nexos entre conhecimento escolar, identidade e poder, ampliando o foco dos primeiros estudos críticos do campo curricular*”.

Desse modo, a meu ver, estão colocados para o currículo multicultural quatro aspectos que merecem destaque: (1) a questão das diferenças individuais; (2) a diversidade de grupos e culturas; (3) a atualidade dos Estudos Culturais; (4) a formação das identidades sociais e culturais no espaço escolar. Pode-se dizer que essas questões na escolarização derivam da intersecção entre um projeto de formação do sujeito e a sua relação com a cultura. De acordo com Sacristán (1999), essa é uma tendência que remonta aspirações e uma acepção moderna de sujeito e de cultura. Desse modo, espera-se que a escolarização realize a transmissão da cultura objetiva, o desenvolvimento e a consolidação da personalidade do sujeito imaturo, a socialização dos valores comuns (cidadania) e a preparação para a participação nas atividades produtivas, sendo que essas características promoveriam a igualdade e a democracia, por meio da universalização desses bens. Nesse contexto, entende-se que a cultura é algo objetivo e externo e que o sujeito poderá adquiri-la e apropriar-se dela para vir a ser “culto”, um “espírito cultivado”, “iluminado”. O indivíduo moderno seria, portanto, “*o ser culto, o bom cidadão, com a personalidade adequadamente formada, e o bom trabalhador*” (p.150). Essas seriam metas para se alcançar o progresso, o futuro. O progresso representa uma determinada ordem temporal na qual os humanos obtiveram um certo acúmulo da cultura. Caberia à educação e à escolarização a reprodução cultural para a manutenção do progresso. A objetivação da cultura estaria no “*corpo de conteúdos*” transmitidos pela escola.

Entretanto, uma concepção mais aberta da cultura proveniente da Antropologia sugeriu importantes mudanças nas características da escolarização Na concepção aberta, a cultura é entendida como “*conhecimento, crenças, expressões folclóricas, tecnologias, usos da vida cotidiana, formas de comportamento coletivo, direito, regras morais. A cultura é formada por todos os conteúdos que constituem os modos de vida de uma sociedade*”

(TYLOR *apud* SACRISTÁN, 1999, p. 173). Com isso, incorpora-se a idéia de *totalidade* que passa a representar a cultura no plural, levando-nos a falar das culturas, e não apenas da cultura. Nesse contexto, destaco duas características apresentadas por Sacristán (1999, p. 173): a relativização da cultura promove a idéia de universalidade e diferenças no currículo, e a concepção de “*sujeito para a cultur*” provoca a questão da formação da identidade “*como dever escolar*”.

A relativização das culturas projeta sobre a educação a questão da diversidade e da diferença, e um projeto de educação multicultural dependerá do posicionamento em relação a quais diferenças são consideradas: se as diferenças individuais e a aceitação da variedade de indivíduos, ou a diversidade entre as culturas, de acordo com Sacristán (1999, p. 184). Para o autor, quando são consideradas as diferenças individuais surgem idéias de “*agrupamentos em aula, estilos de trabalho, meios de avaliação, ritmos de aprendizagem; escolas diversas para sujeitos encaixados em culturas variadas, currículos diferentes para escolas, sujeitos e culturas distintos; ou diferenciação de objetivos ou de fins mais gerais*”.

A aceitação da variedade de indivíduos coloca em jogo a compreensão moderna de um sujeito autônomo, “*com as modulações singulares com as quais cada um deles assimila a protéica variedade inerente a cada sistema cultural aberto*” (p.184). Desse modo, acredita-se na educação *na medida de cada sujeito*, quer seja considerando as individualidades psicológicas, ou o estímulo à chegada de cada um, até que suas condições permitam (teoria liberal competitiva), e os programas de educação compensatória, a qual representa a ajuda a cada um para o alcance das metas comuns a todos. As concepções entre “*esses programas podem se entrelaçar e se complementar, mas se diferenciar quanto a diferentes concepções de cultura, se considerado um sistema aberto ou fechado*” (p.184). Isto quer dizer que, se entendemos a educação na medida de cada sujeito, a partir de um conceito aberto de cultura, estaremos incorporando dimensões mais amplas do significado de cultura para além da divisão entre cultura erudita ou alta cultura e cultura popular ou baixa cultura. Uma compreensão fechada da cultura, por exemplo, pode resultar em concepções do tipo da privação cultural, na qual o indivíduo e o grupo a qual pertence são vistos como deficitários de elementos da cultura.

A interpretação de que a diversidade refere-se às diferenças entre as culturas parte do pressuposto dos valores do grupo, da coletividade e da pertença dos indivíduos a esse coletivo. Nesse caso, “*o texto cultural deve abranger o amálgama cultural e os métodos para favorecer a interpretação e a apropriação individual*” (p.185). Busca-se favorecer e

priorizar as linguagens não menosprezando os meios de comunicação e sua influência global, nem tampouco fechando-se num círculo concêntrico em nome da preservação do local. Nesse caso, é importante que se dê a interlocução entre o local e o global de forma contínua e refletida pelos sujeitos. Também devem ser estimulados valores voltados para o bem comum, como a liberdade e a autonomia dos indivíduos e o direito à diferença. As diferenças apóiam a idéia do que os sujeitos fazem de sua identidade, acredita-se que é um *“direito dos indivíduos poderem entender, dentro da escolaridade, aquilo que os faz sentirem-se diferentes de outros. Direito que implica o respeito recíproco àqueles que não sintam essa identificação ou discordem das normas de cada cultura”* (SACRISTÁN, 1999, p.190). Desse modo, a identidade *como dever escolar* coloca em questão o conjunto de imagens e auto-imagens operadas no nível das sociedades e conseqüentemente das escolas. Se a identidade é uma interpretação que uma pessoa faz de si e que a define como indivíduo, esse reconhecimento de si é concomitantemente produzido por meio do reconhecimento dos outros. Para Moreira & Macedo (2002), o currículo poderia articular a pluralidade cultural mais abrangente da sociedade à pluralidade do contexto da sala de aula e incentivar educandos e educadores a analisar as desigualdades e as exclusões. Com isso, propõe-se, dentre outros, o levantamento de questões como: quais conhecimentos são selecionados para o currículo e de quem são os conhecimentos excluídos e os incluídos? Que grupos estão representados? Como são descritos?

Nessa perspectiva, os Estudos Culturais têm a *“preocupação de relacionar cultura, conhecimento e poder”*, conforme Giroux (1995, p. 86). No mundo globalizado e com a crescente difusão de produtos da mídia, cinema, tv, Internet, os meios de comunicação de massa, e com a redefinição do conceito de cultura²¹, os Estudos Culturais se voltam para as relações entre a cultura e a sociedade. Assim, a poderosa rede de comunicação e tecnologia modifica padrões de conduta e normas de comportamento, e transforma o cotidiano das pessoas de modo que, de acordo com a expressão de Sacristán (1999, p. 188), *“no terceiro mundo, é freqüente que o primeiro esforço econômico, após a aquisição de um teto, seja dirigido à aquisição de uma antena parabólica”*. Esse fato não pode ser desconsiderado pela escola, e para ela os Estudos Culturais têm muito a contribuir porque pode questionar a natureza constitutiva e política das representações, as linguagens e os textos reproduzidos nos quais freqüentemente circulam valores, concepções de mundo, senso comum,

²¹ De acordo com Hall (2003), a obra de Williams (1780-1950) teria redimensionado o conceito de cultura e influenciado os Estudos Culturais. Com Williams, a definição de cultura passa a ser relacionada à experiência de qualquer grupo humano, segundo Silva (1999).

informações, enfim.

De acordo Giroux (1995), os Estudos Culturais representam um distanciamento significativo em relação à metanarrativa, ao conhecimento disciplinar, à cultura erudita e ao cientificismo a partir de três importantes pressupostos: (1) as disciplinas acadêmicas baseadas na cultura ocidental não dão conta dos inúmeros fenômenos culturais e sociais da contemporaneidade e tradicionalmente exclui e ignora outras e múltiplas narrativas, histórias e vozes dos grupos subordinados política e socialmente. Nesse aspecto, o principal instrumento dos Estudos Culturais desloca-se das disciplinas tradicionais para os “*campos hibridizados da literatura, mídia, ecologia, cultura popular*”; (2) Nesse sentido, por intermédio dos meios de comunicação de massa, são constituídas as representações (as representações estão profundamente relacionadas a um tipo de conhecimento). A representação mediada pelo conhecimento é primordial para a compreensão da dinâmica do poder, dos privilégios que estruturam a vida cotidiana da sociedade. Portanto, “*a mídia, a cultura popular, o cinema, a publicidade ampliam nossa compreensão do pedagógico e do seu papel fora da escola como o local tradicional de aprendizagem*” (p. 90). (3) os Estudos Culturais defendem que os educadores são intelectuais políticos.

Giroux (1995) sugere que os Estudos Culturais representem uma possibilidade de discussão das questões relacionadas à reforma escolar e à formação de professores/as nas universidades. Desse modo, o autor apresenta seis aspectos que considera importantes: (1) analisar as diferenças culturais como parte da luta para ampliar o diálogo e o debate sobre a qualidade da democracia; (2) dar ênfase ao estudo da linguagem como constituinte de determinadas representações; (3) vincular o currículo às experiências dos educandos para que os textos possam ser compreendidos em seus contextos; (4) perceber a importância da produção, da recepção e o uso dos textos e como esses estruturam as relações sociais; (5) compreender a história a partir da perspectiva dos silêncios e da ocultação da memória dos vencidos; (6) ampliar a pedagogia para além de métodos e técnicas para uma discussão centrada na perspectiva de que as pessoas buscam compreender a si próprias e as formas como interagem com as outras e com o seu meio (p. 92/102).

Sacristán (1995) enumera seis desafios e possibilidades para a organização de um currículo multicultural, sendo:

(1) a não neutralidade e o compromisso político e ideológico dos educadores na seleção cultural dos currículos podem propiciar experiências escolares que permitam alargar o entendimento da relação sociedade e mundo;

(2) a transformação dos conteúdos e das práticas para acolher a diversidade e a heterogeneidade dos públicos no sistema escolar implica em considerar também o capital cultural e social desigual entre os/as educandos/as, os interesses e as expectativas dos pais e dos/as alunos/as perante a escolarização;

(3) o tratamento dado aos conteúdos contém um “modelo” de compreensão do mundo que afeta a possibilidade de percepções mais plurais. Nas sociedades industrializadas e dominadas pela influência do conhecimento científico na economia e nas relações sociais, torna-se preponderante o modelo racional e a aplicação técnica. As repercussões desse fato é a supervalorização da ciência e do pragmatismo em detrimento dos conhecimentos sobre as sociedades e as culturas, assim como concepções e crenças a respeito da prioridade e importância de alguns conhecimentos em detrimento de outros;

(4) A ênfase nas dimensões intelectuais e cognitivas pode limitar e negar as possibilidades de expressões dos sujeitos nas dimensões ética, estética, afetiva, social. Desse modo, a educação multicultural exige a atenção e a realização da formação do cidadão em todas as dimensões de seu potencial;

(5) A cultura escolar propõe e impõe não apenas padrões de pensamento, mas também padrões de comportamentos, de acordo com determinadas normas éticas e padrões de regulação social que informam e uniformizam as maneiras de lidar nas interações sociais ou nos movimentos físicos e corporais considerados próprios ou impróprios. Assim, determinados comportamentos considerados (in) disciplina entre os/as alunos/as evidenciam e correspondem a determinados padrões de conduta, muitas vezes intoleráveis, porque estão muito distante dos seus usos cotidianos. É evidente que a escola impõe uma pauta de socialização para o comportamento dos/as alunos/as. É preciso desvelar os conflitos existentes provocados por uma lacuna entre os valores da cultura escolarizada e os valores culturais das minorias. A distância entre os universos da cultura juvenil e os da cultura escolar é um exemplo que incide na ocorrência de conflitos e “desajustes”;

(6) A escola é uma instituição que historicamente encontra-se atrelada à cultura dominante. A assimilação da cultura dominante pela cultura escolar deixou-nos um legado que tende à homogeneização do trato das práticas pedagógicas. Desse modo, a noção de aprendizagem por transmissão e recepção é ordenada e organizada em etapas, séries, níveis, no qual ao tempo é atribuída a função de seqüenciar conteúdos, a partir de uma lógica de distribuição de horários no interior da “grade” curricular. O conhecimento é, assim, disposto de forma a ser assimilado e adquirido por todos. Na história das instituições escolares, ocorre

a segregação de determinados públicos de acordo com diferentes critérios: portadores de necessidades especiais, “superdotados”, operários, o que significa enturmações, separações entre os níveis de capacidade e de rendimento individual. Além disso, a afirmação de um estilo profissional que tende a tratar as diferenças de forma igualitária mantém a crença, entre os docentes, de que é mais fácil trabalhar com uma base homogênea entre os/as educandos/as. Contribui também para isso, o emprego de livros e materiais didáticos idênticos para todos, além de mecanismos de seleção e de controle externo e interno sobre os conteúdos escolares, propostos, por exemplo, em avaliações padronizadas, como “vestibulares”, avaliações de desempenho, denominadas de “padrões”.

Todo o conjunto de aspectos acima descritos coloca em risco e dificulta a educação multicultural na sua preocupação com as diferenças entre os/as educandos/as, o que torna pouco possível incorporar variações entre os grupos de acordo com ritmos de aprendizagem. Além disso, soma-se o desafio de cultivar valores humanitários, tais como compreensão e respeito pela cultura do outro, ampliando o espectro da representatividade e da seleção cultural nos currículos.

Santomé (1995, p. 161-162) também afirma que a questão da diversidade cultural está aliada às minorias as quais designa de “*culturas negadas e silenciadas no currículo*”. Identifica como culturas negadas os seguintes grupos sociais: as etnias minoritárias, ou sem poder; o mundo feminino; as culturas infantis, juvenis e idosos; os homossexuais; o mundo das pessoas pobres; os portadores de necessidades especiais.

Santomé (1995) alerta que caso não visualizemos de forma séria e crítica a questão das culturas negadas no currículo, poderemos incorrer no equívoco de apenas realizar datas comemorativas ou dedicar algumas atividades isoladas ao estudo dessas culturas. Os efeitos dessas práticas são enumerados nos seguintes aspectos: (1) trivialização: o tratamento dispensado à diversidade cultural nos currículos torna-se trivial quando apresentado com superficialidade e banalidade. Nesse caso, estudam-se os aspectos turísticos da cultura, alimentação, vestuário, festas, habitações, o folclore; (2) souvenir: apenas uma parcela da totalidade da cultura “serve” para “ilustrar” os aspectos culturais de um determinado grupo social. Nesse caso, prevalece a noção de exotismo da cultura; (3) separação das situações da diversidade da vida cotidiana nas salas de aula. São temas geralmente tratados no interior do que entendemos por transversalização, que correm o risco de jamais serem tratados ou simplesmente a eles ser dedicado um dia para ser realizada uma determinada atividade em relação ao assunto. Nesse caso, é muito comum, por exemplo, a comemoração, nas escolas,

do dia do índio, da abolição da escravatura, dentre outras; (4) estereotipagem: recorrem-se às explicações e justificativas para a marginalização baseadas em imagens estereotipadas. Os estereótipos estão muito bem relacionados às representações as quais as características positivas ou negativas de um grupo social ou de um povo são naturalmente difundidas, aceitas e reproduzidas. Pode-se exemplificar esses casos nos dizeres populares, ou nas imagens e textos construídos pelas sociedades. Assim, aprendemos que o índio é preguiçoso, dorme na rede e não trabalha como nós, ou o negro “bom” é “aquele de alma branca”, dentre inúmeros outros casos; (5) tergiversação: é a deformação ou a ocultação da história e das origens das comunidades, que são objeto de marginalização. Nesse caso utiliza-se, muitas vezes, a explicação “científica” para construir uma história para as culturas marginalizadas. Tal construção afirma características como de inferioridade genética, explicações que recaem sobre a estrutura familiar, a “ausência” dos “bons” costumes, ou a psicologização dos problemas sociais e raciais.

Para Santomé (1995), somente uma “*pedagogia crítica e libertadora*” e a participação dos/as educadores/as na criação de modelos alternativos de educação poderão representar um diferencial. Para isso é necessário construir materiais curriculares que levem ao questionamento das injustiças e das desigualdades sociais. Nesse caso, é primordial considerar as implicações políticas do conhecimento produzido nas escolas, aspecto fundamental para se alcançar, de fato, uma educação democrática baseada nos princípios da luta pelos direitos, o combate às desigualdades e o desocultamento das relações de poder presentes no contexto histórico da vida cotidiana.

Como estariam sendo refletidas essas questões em contextos de inovação educacional? Para Moreira (2004), as atuais tendências de inovação educacional supervalorizam e centralizam a atenção nos/as alunos/as em seus interesses, habilidades, aptidões e necessidades em detrimento do conhecimento. Nesse aspecto, apesar de reconhecer as contribuições da Psicologia desenvolvimentista e a influência da corrente desenvolvimentista nos estudos, nas políticas e nas reformas curriculares, o autor acredita que, em lugar da prescrição e da regulação geralmente presentes nessas teorias, é necessário adotar uma postura de compreensão em relação aos processos de planejar, organizar e desenvolver currículos, porque a escola produz o conhecimento e é concomitantemente influenciada pela cultura e pela sociedade, sendo que esses processos carecem de ser compreendidos. Portanto, ao tratar do conhecimento escolar, o papel do/a professor/a evidencia-se porque “*graças ao conhecimento que dominam cabe aos/as professores/as*

favorecer o alcance das metas propostas” (p.9).

Além disso, Moreira (2004) sugere a inclusão de questões como diferenças culturais, identidades sociais e multiculturalismo de modo a transformar o currículo em um “*espaço de crítica cultural*” com conseqüente desnaturalização das verdades prontas e legitimadas pelo poder e dominação. De acordo com o autor, a conscientização da importância das culturas reafirma a questão da justiça e da equidade social porque traz à tona valores ligados ao sentimento ético, ao diálogo, à troca e à partilha de experiências. A cultura, portanto, não deve ser entendida como mero reflexo da estrutura econômica, mas como um processo social capaz de oferecer sentido e significado aos modos de vida específicos das sociedades. Por intermédio da cultura é possível

desestabilizar a hegemonia ocidental no currículo, destacar o caráter relacional e histórico do conhecimento escolar, questionar as representações, as imagens e interesses expressos em diferentes artefatos culturais, buscando explicitar relações de poder existentes (p.18).

Desse modo, poderia ser articulado aos estudos sobre os currículos multiculturais as concepções de sujeito, conhecimento e cultura.

2.3 A Escola Plural e a questão da diversidade cultural

O programa Escola Plural deve ser lido e interpretado a partir da articulação dos quatro pontos: “*eixos norteadores, reorganização dos tempos escolares, os processos de formação e a avaliação*”²². A *escola emergente* implementada em 1995 apresenta, no eixo *reorganização dos tempos escolares*, justificativas para estabelecer o sistema de ciclos na escolarização básica da rede municipal de ensino. De forma gradual, foram sendo implantados o primeiro e o segundo ciclos, respectivamente, em 1995 e 1996, e a primeira edição sobre “*a adolescência como tempo de formação*” foi publicada ainda em 1996, embora tivesse sido admitido que “*os avanços na construção do terceiro ciclo tenham sido lentos(...) e que as escolas caminhavam em ritmos diferenciados, como o esperado*”²³. Destaca-se que “*a reorganização dos tempos escolares*” objetiva legitimar uma nova escola menos excludente e seletiva, e para tanto, “*os educandos passam a ser o eixo vertebrador*”

²² Conforme documento *Escola Plural: proposta político-pedagógica*, SMED, Out./1994. Eixos norteadores da Escola Plural.

²³ De acordo com *3º ciclo um olhar sobre a adolescência como tempo de formação*. SMED, 1996.

na organização das turmas, na estruturação do conhecimento escolar. Dentro dos ciclos, a proposta é a enturmação por idade com o objetivo de “*facilitar as trocas socializantes e a construção de auto-imagens e identidades mais equilibradas*”. Desse modo, a aquisição de conhecimentos e a socialização das vivências e “*experiências, valores, representações, identidades de gênero, raça, classe*” poderiam favorecer um sistema escolar mais justo para com as diferenças socioculturais. A valorização da “*formação e vivência sociocultural*” adquire, pois, centralidade no programa.

“*Os processos de formação plural*” buscam aliar a realidade social aos conhecimentos escolares. Desse modo, acredita-se que o conhecimento é construído na relação do sujeito com os contextos, a partir de processos não apenas cognitivos, mas também emocionais, afetivos e sociais. Por isso, entende-se que “*os processos de formação plural*” se dão em uma dinâmica entre “*processos corporais e manuais e os processos socializadores*” (atividades de grupos, debates e assembléias). Já as “*disciplinas curriculares*” estão propostas em um “*desenho curricular*” que objetiva a ruptura com a visão fragmentada das disciplinas por meio de uma estrutura mais global baseada em “*eixos transversais*”, assim representada:

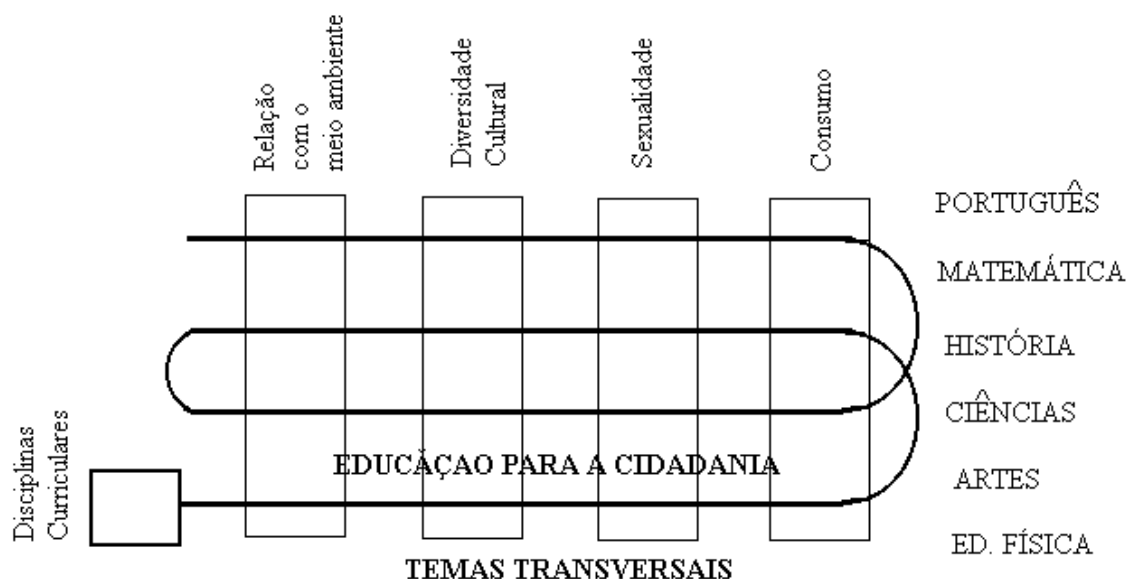


FIGURA 1: EIXOS TRANSVERSAIS

Fonte: Programa Político Pedagógico da Escola Plural

A intenção demonstrada no quadro acima é a integração entre “*temas transversais*” e

as “*disciplinas curriculares*” de tal modo que os temas transversais possam realizar a ligação entre as disciplinas curriculares e os problemas contemporâneos apresentados pela realidade social. Nessa perspectiva, acredita-se que tanto o aprendizado, quanto a vivência da diversidade cultural não podem ser desconsiderados pela escola.

Acredita-se também que os projetos de trabalho possam favorecer um processo global do ensino e aprendizagem de modo a não dissociar a teoria da prática. Um projeto, portanto, teria como finalidade a resolução de uma problematização que pode surgir de várias ordens (da prática cotidiana, dos interesses dos estudantes, ou mesmo do aprimoramento de suas habilidades). Nessa perspectiva, os projetos passariam pelas etapas da problematização, do desenvolvimento e da conclusão na qual seriam expostas tanto a organização e a síntese das atividades propostas durante o percurso, quanto as avaliações das questões levantadas e os processos desenvolvidos durante o período em que professores/as e educandos estiveram envolvidos com os problemas levantados. Nesse aspecto, o papel do/a professor/a é o de orientar as tomadas de decisões, sugerir estratégias, incentivar a participação de todos/as, realizar as sínteses.

Apesar das diversas possibilidades de desenvolver as atividades práticas e relacioná-las à produção do conhecimento na escola parece ainda existirem dúvidas quanto aos conhecimentos envolvidos e a duração de um projeto. Nessa perspectiva, Amaral (2000) sugere que a rede municipal de Belo Horizonte organize diretrizes norteadoras, pois mediante a ausência de parâmetros, os/as professores/as têm se pautado por outras diretrizes como Programas Oficiais do Estado e PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Outros *Cadernos*²⁴ foram divulgados pela Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de apresentar uma proposta curricular. Percebe-se que a equipe gestora convive com um paradoxo: a necessidade de apresentar diretrizes norteadoras sem que isso represente uma *camisa de força*. Nesse aspecto, os registros referentes à proposta curricular se baseiam na idéia de *processos culturais*. Acredita-se que a concepção de *processos* poderia exprimir o caráter sempre inacabado e dinâmico da reflexão sobre a amplitude da formação humana, o que coloca uma compreensão do sujeito como um ser ligado e influenciado pelo meio cultural. Nessa perspectiva, a proposta curricular busca centralizar a categoria da *cultura* entendida como

conjunto de significados e condutas partilhadas por diferentes grupos de pessoas,

²⁴ Refiro-me aos documentos intitulados *Construindo uma Referência curricular para a Escola Plural: uma Reflexão Preliminar* (Caderno 1/1995); *Proposta Curricular da Escola plural: Referências Norteadoras* (Caderno 2/1995); *Uma proposta Curricular para o 1º e 2º Ciclo de Formação* (Caderno 3/1995) e *3º Ciclo Um Olhar sobre a Adolescência como Tempo de Formação* (Caderno 5/1996).

*em consequência de suas experiências comuns, suas interações sociais e seus intercâmbios com o mundo material. [...] cultura é aquilo que dá sentido ao mundo que nos cerca, que nos identifica enquanto seres sociais e que se expressa de diferentes formas por intermédio dos rituais, da memória, da corporalidade e da maneira como o ser humano administra o tempo*²⁵.

Coloca-se a partir da concepção da escola como espaço sociocultural a questão da reelaboração individual e coletiva da cultura da comunidade na qual os sujeitos se inserem, assim como a apreensão da herança cultural da humanidade. O *universalismo* proposto pelas disciplinas científicas que “entram” na escola por meio da mediação dos/as professores/as e dos textos didáticos versus o *relativismo* que caracteriza a especificidade de cada comunidade escolar, parece representar uma nova questão no processo de elaboração dos currículos, e as experiências com os projetos são apresentadas com o objetivo de tornarem-se uma referência concreta nessa complexa trama. Como nesse processo a relação dos sujeitos com o conhecimento adquire centralidade, a questão das diferenças individuais (ritmos de aprendizagem, interesses, competências, habilidades) e as diferenças entre os meios socioculturais acarretam uma nova ordem de problemas para os docentes. Com isso, se estabelece a necessidade de conhecer quem é o/a aluno/a que está à frente do/a professor/a, assim como a realidade sociocultural do entorno da escola, da comunidade e do cotidiano das famílias que ali convivem. Esses fatores estariam diretamente relacionados com a importância de se realizarem mudanças na formação docente, de acordo com Dalben (2000). Isto porque um trabalho dessa natureza não poderia ser assumido senão coletivamente pelo grupo de educadores, além de exigir uma visão bastante centrada na cultura como categoria que tanto permitirá uma compreensão mais alargada do sujeito enquanto ser genérico e universal, quanto ser sociocultural oriundo de um meio social específico.

Como a proposta curricular baseia-se na idéia de *processo*, acredita-se que é necessária a definição de quais processos seriam priorizados. Nessa perspectiva, o 1º e o 2º ciclos corresponderiam a um momento importante para a solidificação de uma formação básica que possibilitaria a abertura para níveis “*de desenvolvimento mais complexos*”. Os dois primeiros ciclos estariam “*a serviço do processo de formação global do aluno*”, sendo imprescindível que a proposta curricular avançasse, tanto no desenvolvimento intelectual, afetivo, comunicativo, quanto na priorização dos conteúdos das disciplinas acadêmicas e suas relações com os problemas contemporâneos. Para tanto, acredita-se na importância de se desenvolverem os “*projetos de trabalhos e as atividades significativas*”.

²⁵ De acordo com Caderno 2 *Proposta Curricular da Escola Plural: Referências Norteadoras*.

Como o próprio termo busca referenciar, atividades significativas corresponderiam às práticas escolares que possam representar um significado e um sentido para os sujeitos, como atividades que utilizam jogos e brincadeiras com as crianças. Juntos, atividades significativas e projetos de trabalho, possibilitariam a “*formação global dos educandos*”.

A aquisição e o aprimoramento de determinadas competências como socialização, autonomia e tratamento da informação estariam diretamente relacionados à resolução de problemas, a observação e a pesquisa subsidiada pela seleção dos conteúdos disciplinares. A seguir, pode se conferir a representação desse processo no esquema²⁶ abaixo:

²⁶ Referente à Proposta Curricular para o 1º e 2º Ciclo de Formação, Caderno 3.



FIGURA 2: Esquema referente a Proposta Curricular (Escola Plural)

Fonte: Programa Político Pedagógico da Escola Plural

Ao voltar nossa atenção para as pesquisas realizadas, percebe-se que a questão da diversidade cultural é incorporada ao programa da Escola Plural como um discurso político pedagógico voltado para o combate ao fracasso escolar e o não reconhecimento das diferenças. Souza (2000) buscou compreender as maneiras pelas quais a proposta político pedagógica da Escola Plural trabalha a questão da diversidade cultural e dos conflitos relativos ao desrespeito à diferença. Para tanto, entrevistou professores e professoras diretamente envolvidos na implementação e gestão da proposta. Com isso, foi possível verificar que o sistema educativo da Escola Plural propõe a não seletividade, a integração e a inclusão, em uma perspectiva de respeito à igualdade, sem com isso estar indiferente às diferenças (de gênero, raça, sexo, classe).

Entretanto, verificou-se também que a articulação entre diversidade e igualdade no campo da educação escolar é uma novidade, ou ainda uma incógnita, sendo bastante desafiadora para as práticas pedagógicas, pois não pode ser determinada por teorias, mas construída na prática cotidiana, na experimentação, no jogo de ensaio e erro dos profissionais da educação (p.146). Aponta-se com isso um dos grandes desafios de incorporar à produção do conhecimento escolar a sua dimensão de prática social capaz de criar uma unidade *prácticateoriaprática*²⁷ construída e marcada pela experiência do diálogo e da participação democrática.

Além disso, o autor identifica a convergência entre o discurso dos entrevistados e os documentos da Secretaria, registrando a confirmação de idéias entre o documento escrito e os depoimentos. Porém, outras pesquisas Dalben (1998) e Carneiro (2002) revelam que os docentes que se encontram no cotidiano das escolas não identificam a proposta como sendo fruto de suas experiências cotidianas. É provável que o programa tenha com isso adquirido um caráter prescritivo e se apresentado ambíguo e ambivalente, gerando impasses e dúvidas quanto à tarefa dos docentes concretizarem, no cotidiano escolar, os pressupostos prescritos pelo programa da Escola Plural.

O distanciamento entre o programa do governo e o não reconhecimento pelos docentes das propostas que teriam sido retratadas nas suas próprias experiências foi problematizado por Carneiro (2002). A autora se baseia teórica e metodologicamente na análise dos discursos a partir de uma postura pós-crítica. Entre os diversos aspectos trabalhados pela pesquisadora, destaca-se análise empreendida a fim de explicitar a formação de um campo discursivo, via inclusão, que se torna hegemônico na rede municipal de Belo

Horizonte.

A autora argumenta que o Estado oficializou os discursos representantes das práticas alternativas e com isso uniu dimensões que se apresentavam antagônicas, colocando fim à fronteira entre o convencional e o alternativo. Desse modo, o instituinte torna-se instituído, criando um terceiro espaço híbrido: o oficial-alternativo. Estabelecem-se um limite e um desafio para a existência real do coletivo, do “nós”, de todos os profissionais da educação na concretização das propostas. Nesse aspecto, o tendão de Aquiles da proposta político pedagógica da Escola Plural parece residir no fato de o Estado ter se tornado “porta-voz” das experiências inovadoras nas escolas, pautando-se na universalidade da inclusão. Ser “porta-voz” é paradoxal, porque por mais plural que se revele a proposta política, essa experiência teria gerado a impossibilidade de abarcar todas as vozes e as interpretações dentro de um mesmo campo discursivo.

Oliveira (2003), por sua vez, investigou a organização do ensino por ciclos de formação e buscou compreender como as mudanças são interpretadas e se concretizam na prática pedagógica pelos docentes. Para tanto, considera os saberes dos/as professores/as na relação com os seus pares e com a prática com destaque para o conhecimento escolar na organização da escola por ciclos.

Em parte de seu trabalho, a pesquisadora expõe a relação entre o conhecimento escolar e a diversidade cultural da escola. Desse modo, foram apontados diversos desafios e dúvidas presentes entre os/as professores/as, sendo: (1) em suas observações, a pesquisadora percebeu que o estudante é considerado o centro da estruturação do conhecimento escolar, entretanto essas discussões estão perpassadas por dúvidas quanto à concepção sobre quem é esse sujeito. As diferentes concepções geram posições ambíguas a respeito da autoridade e do papel dos/as professores/as na relação pedagógica com os estudantes; (2) sendo o fato de conhecer o/a aluno/a importante para os/as professores/as, a pesquisadora observou o desenvolvimento de um projeto com essa finalidade. No projeto denominado “perfil”, os/as professores/as levantaram aspectos relacionados à posição socioeconômica, à composição da família e outros dados que acabaram por revelar aspectos relacionados à etnia, a classe, sendo que os dados subsidiaram os docentes na construção de uma percepção da realidade social da população atendida na escola em diferentes turnos. Percebeu-se, com isso, que a maioria dos alunos/as pobres eram negros. Contudo, ao tocar na questão da pertinência racial e da desigualdade socioeconômica, os/as professores/as pareceram não conseguir realizar

²⁷ *Práticateoriaprática* é um termo utilizado por Alves (2002) com a finalidade de exprimir a não dicotomia

uma discussão de maneira clara, tendo inclusive deixado de lado o projeto por não se sentirem à vontade com as questões desveladas; (3) desse modo, percebe-se que os preconceitos e as discriminações que se manifestam na escola podem levantar questões sociais nas quais os/as professores/as parecem inseguros para intervir; (4) a pesquisadora pôde confirmar a falta de clareza dos/as professores/as para lidar com as questões etnoculturais que se manifestam no cotidiano, assim como a não discussão coletiva do significado dos dados obtidos com o levantamento do “perfil” dos estudantes, tendo ocorrido tentativas pontuais e isoladas de formular propostas para enfrentar a diversidade racial e cultural dos/as alunos/as; (5) a relação dos estudantes com a escola mostrou-se ambivalente, pois, na visão dos docentes, os alunos gostam do espaço escolar, mas demonstram pouco envolvimento com as questões específicas do processo ensino-aprendizagem. Porém, tal ambivalência não foi discutida coletivamente pelo grupo de professores/as. A causa dessa ambivalência teria sido apontada por uma professora como sendo a ausência da contextualização dos conteúdos escolares com a realidade dos/as alunos/as. Essa questão denota o desafio dos docentes em proceder a seleção de conteúdos escolares que representem a integração entre a cultura legítima e a cultura local, assim como as diferenças culturais e ainda contemplar os interesses da diversidade social e cultural dos estudante.

Nesse capítulo, procurei argumentar que a questão da diversidade cultural e, conseqüentemente do multiculturalismo, é de fato recente, complexo e tem apresentado diversas facetas como as problematizações relativas à política identitária, às diferenças e a articulação com a igualdade de direitos. A questão traz à tona conceitos nem sempre fáceis de se compreender e de se articular como: sujeito, identidade e cultura. Além disso, as contradições que levanta tanto do ponto de vista político, quanto conceitual são bastante desafiadoras. Do ponto de vista conceitual, nem sempre o multiculturalismo representa um divisor de águas entre o pensamento moderno (iluminista, racional, progressista, monocultural) e o pensamento contemporâneo (multicultural, relativista, construtivista) e apresenta dificuldades de ordem racional para solucionar esses impasses. Nessa perspectiva, um foco dialético para as continuidades e mudanças apresentadas pela dinâmica dos movimentos sociais parece profícuo. Quanto à perspectiva da política multicultural, observa-se que a própria teoria liberal incorpora aspectos defendidos pelos multiculturalistas numa dimensão de conformação com a realidade do que propriamente de consciência e conduta crítica a essa realidade. Revelam-se, pois, os hibridismos também na formação dos discursos

políticos que tornam invisíveis as fronteiras entre esquerda e direita. Por isso, McLaren (1997) defende um multiculturalismo crítico e de resistência comprometido com a justiça e a transformação social.

Procurei compreender o currículo como fruto de uma seleção cultural e também como um texto formador de identidades. Através dos autores e dos textos referenciados busquei levantar aspectos relacionados à imbricação da questão multicultural aos currículos. Percebe-se que a correlação entre o currículo e a diversidade cultural é complexa e desafiadora, porque toca em fatores relativos a um projeto educacional para o indivíduo, assim como para os grupos. Nesse aspecto, uma educação para a diversidade é aquela que consegue estabelecer princípios fundamentais para a democracia e a participação e concomitantemente acolher as diferenças.

Por fim, busquei descrever como a Escola Plural se insere nesse quadro, e por meio dos estudos realizados busquei apontar alguns dos principais desafios. Considerando que o currículo da Escola Plural pode representar o hibridismo entre o oficial-alternativo²⁸ e, provavelmente, considerando a característica prescritiva adquirida pelo programa²⁹, a intenção é voltar o olhar para a escola e para a prática pedagógica tendo em vista que os docentes parecem se mobilizar pelos desejos e intenções de mudança. Dentre os desafios apresentados, destaco os aspectos da construção de um processo de seleção curricular, no qual (1) parece ainda existir um impasse quanto à formação do coletivo de professores/as nas escolas; (2) tomar os educandos como centro do conhecimento escolar pode também representar dúvidas; (3) levar em conta que provavelmente o tratamento das questões etnoculturais nas escolas não estão suficientemente claras para os/as professores/as. Esses aspectos nortearão os capítulos seguintes tendo a cultura dos docentes e a cultura da escola como fundamentos para as análises propostas.

²⁸ O termo oficial-alternativo foi primeiramente utilizado por Corazza (2001).

²⁹ Destaco que nos documentos relativos à proposta curricular, não há referência a nenhum tipo de prescrição. Aliás, percebe-se a indefinição de objetivos claros e a idéia de processo parece ser valorizada. Entretanto, na prática, pode ter ocorrido uma ruptura entre os objetivos de construir uma escola democrática e a maneira como chegou às escolas a implantação do programa, tendo, inclusive sido uma surpresa para aqueles que eram considerados protagonistas da proposta que não se reconheciam nela, conforme demonstrado por Carneiro (2002).

3 NA ESCOLA: O PROCESSO DE SELEÇÃO CULTURAL DO CURRÍCULO POR INTERMÉDIO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

*Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;*

*caminante, no hay camino,
se hace el camino al andar.*

*Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar
Caminante, no hay camino
sino estela en la mar³⁰
(MACHADO, Antonio)*

No presente capítulo, busco analisar e interpretar a mobilização dos/as professores/as no processo de seleção cultural do currículo escolar. Para tanto, pretendo argumentar que a escola é um espaço sociocultural, marcado pela vivência de um currículo real e perpassado por um cruzamento de culturas “(a cultura crítica, a cultura acadêmica, a cultura social, a cultura institucional e a cultura experiencial)”, de acordo com Perez Gómez (2001).

No processo de seleção cultural do currículo, os docentes (entendendo-os como sujeitos socioculturais) demonstram o desejo de centralizar seus objetivos e ações pedagógicas na aproximação entre a realidade social e cultural dos educandos e os conhecimentos difundidos pela escola. Acredita-se que, com isso, deve-se incorporar a noção de conteúdo significativo aos discentes. Desse modo está em jogo a tensão entre o

universal e o particular da relação entre a escola e a cultura, na qual está em discussão a não neutralidade dos conteúdos escolares, a necessidade de buscar estratégias que saibam lidar com a diversidade cultural presente nas salas de aula, ou mesmo da própria função social da escola (GABRIEL, 2000, p. 20).

Este fato nos coloca a necessidade de examinarmos duas questões, nem sempre fáceis de elucidar, mas incontestavelmente importantes, sendo: (1) trabalhar a tensão dialética entre

³⁰ Poema extraído do projeto político pedagógico da escola investigada.

universalismo e relativismo e a igualdade e a diferença nas discussões sobre os currículos; (2) buscar reconhecer os aspectos que permeiam a mobilização demonstrada pelos/as professores/as, a fim de registrar diretrizes curriculares para a escola.

Portanto, duas linhas de raciocínio se fazem presentes. Primeiro, uma análise teórica na qual se possa situar o que representa a tensão acima mencionada. Segundo, inventariar pistas e evidências a partir do contexto do cotidiano escolar que nos possibilite compreender os processos pelos quais se dão os critérios de escolha e as justificativas para a seleção do currículo escolar entre os docentes.

A fim de proceder à análise proposta, baseio-me em documentos, tanto os que se referem à Secretaria da Educação, quanto às elaborações das diretrizes curriculares realizadas pelas/os professoras/es durante o ano de 2004, assim como notas de campo e trechos de entrevistas.

Este capítulo, organizado em três partes, consta dos seguintes objetivos: (1) situar a história da escola e de seus sujeitos. Para tanto, busco compreender o significado de cultura da escola, cultura escolar, escola como espaço sociocultural e sujeitos socioculturais com base em autores como Sacristán (1995), (2000), Forquin (1993), Dayrell (1996) e Teixeira (1996). O objetivo é voltar à atenção para a escola, enquanto uma importante categoria de análise para se compreender o contexto real do currículo; (2) traçar algumas orientações a fim de situar no campo da pedagogia a defesa da incorporação de conteúdos significativos para os estudantes; (3) a partir do contexto do cotidiano escolar, buscar compreender as possibilidades e os limites quanto à construção coletiva de um currículo para a escola. Nesse aspecto, será destacada a questão do tempo coletivo na escola.

3.1 A escola e seus sujeitos: a recente construção de um espaço físico e uma nova concepção de escola

Uma análise sobre a escola não deve negligenciar determinados aspectos relacionados às mudanças sociais, políticas e econômicas na contemporaneidade porque esta é uma instituição histórica e socialmente situada e dela se espera a realização das funções educativas. Nesse contexto, tem sido enfatizadas as crises e instabilidades, que afetam o ofício docente tornando-o mais complexo, numeroso e significativo face à tomada de decisões quanto ao currículo, à gestão escolar, ao projeto político pedagógico para a escola. Hargreaves (1998, p. 65) situa “*o contexto da mudança*” e seus efeitos sobre o trabalho

dos/as professores/as sob diversos ângulos, dentre eles a incerteza científica que *“torna cada vez mais provisório, a validade e a credibilidade de um currículo que baseia num conhecimento seguro e em fatos indisputáveis”*.

Durante algum tempo, a resposta para as incertezas foram buscadas na *“eficácia das escolas”*;³¹ entretanto, essas atitudes já começam a ser substituídas pela *“difusão alargada de uma busca de missões, de visões ou de sentidos de “totalidade”, sob a forma de desenvolvimento curricular ao nível do estabelecimento de ensino e da mudança global da escola”*. Desse modo, a certeza situada toma o lugar da certeza científica. *“A certeza situada”* é a certeza de que *“os professores (e outros) podem, aos poucos, ligar os fragmentos do conhecimento prático que possuem acerca do seu contexto imediato com os problemas por este apresentados”*. Adquire relevância *“a validade do conhecimento dos práticos e as necessidades e exigências de cada contexto particular no qual trabalham”* (HARGREAVES, 1998, p.67).

Isto desloca o nosso olhar para a escola, como sendo o contexto real de um lugar de trabalho para os/as professores/as. Esse local, enquanto uma instituição, possui normas de funcionamento provenientes da política curricular, dos governos e da administração. Isto quer dizer que os/as professores/as se encontram imersos em um contexto a partir de determinadas condições que naturalmente influencia todo o processo de tomada de decisões. Nesse aspecto, o processo de seleção cultural do currículo implica levar em conta os conhecimentos práticos dos docentes e as condições concretas de trabalho.

Na escolarização básica, de acordo com Sacristán (2000, p. 18), o processo de seleção relaciona-se a todo o *“esquema socializador, formativo e cultural que a instituição tem”* e não apenas aos conteúdos disciplinares. Segundo o autor, os currículos são mais que conteúdos escolares. Essa constatação apresenta três ordens de problemas que se inter-relacionam: (1) a aprendizagem dos alunos organiza-se em função de um projeto cultural para a escola, no qual conteúdos culturais em si e a forma ou códigos da organização constituem –se partes integrantes do projeto; (2) o projeto cultural da escola se realiza sob determinadas condições políticas, administrativas e institucionais, *“porque a escola é um campo institucional organizado que proporciona uma série de regras que ordenam a experiência que os alunos e os professores podem obter participando nesse projeto”* (p. 35) (3) O currículo como projeto cultural é selecionado dentro de um campo social, porém ele é

³¹ De acordo com Perez Gómez (2001), o movimento de escolas eficazes liderado pela Inglaterra nos anos 80 se estendeu em grande parte à comunidade internacional com o objetivo de encontrar mecanismos e fatores que

resultado da síntese de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais, que servem de embasamento para as diretrizes e, conseqüentemente, nas quais se refletem as práticas educativas.

Definir o currículo como projeto e opção cultural é considerá-lo nas condições reais de sua produção na escola. Nesse contexto, o currículo adquire um sentido mais amplo que qualquer documento capaz de incorporar a “*experiência real do aluno na situação de escolarização*”, nas palavras de Sacristán (1995, p. 86). Para o autor, o currículo real exige analisar a linguagem dos/as professores/as, os exemplos utilizados, as atitudes para com as minorias, as relações sociais entre os/as educandos/as, as formas de enturmá-los, os estereótipos transmitidos nos materiais didáticos, a influência da produção cultural extra-escolar (cinema, quadrinhos, imprensa, padrões de crenças e valores das comunidades difundidas no cotidiano), as formas de avaliação (p.87). Isto quer dizer que não basta mudar as *intenções* do que se deseja transmitir, mas os *processos* internos dessa mudança.

Trata-se de deslocar a compreensão do conhecimento como objeto a ser transmitido e assimilado para uma compreensão de experiência vivida pelos sujeitos, que permita uma relação com o conhecimento. É nessa perspectiva que também a formação docente deve ser enfatizada, como as possibilidades de criação de experiências mútuas entre os/as educandos/as e os docentes de modo a favorecer sentido e significado para os sujeitos implicados no processo.

Com base nos fatores destacados, Sacristán (2000) indica que o projeto cultural da escola é o currículo real e este representa o mesmo que a cultura da escola. A cultura da escola tal como define Forquin (1993, p. 167) é “*um “mundo social” que tem suas características próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos*”. Com isso, o autor ressalta o fato de que a escola é representada pelas particularidades do seu contexto e dos sujeitos únicos e singulares que a torna realidade e com isso, distingue a cultura da escola de cultura escolar, para ele a cultura escolar “*se pode definir como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de transmissão deliberada no contexto das escolas*”. O processo de seleção cultural situa-se entre o particular da cultura da escola e o universal da cultura escolar, na qual a escola transmite *algo da cultura* tal como uma *bricolagem*. Nesse

determinam a eficiência das escolas de forma a promover intencional e sistematicamente a organização escolar

interstício o processo de seleção é também de transposição e de mediação de determinados elementos culturais pelos docentes.

Portanto, fundamentar-se na produção da cultura da escola pode representar a possibilidade de uma aproximação do currículo real, do que acontece no cotidiano da escola. É preciso, pois, acrescentar que a cultura da escola é perpassada por um “*cruzamento de culturas*”, conforme afirma Pérez Gómez (2001). Para o autor, partir do pressuposto da “*escola como cruzamento de culturas*” é buscar re-significar e inseri-la em um amplo leque de diferentes culturas, sendo: (1) “*a cultura crítica*” influenciada pelas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; (2) “*a cultura acadêmica*” que define o currículo; (3) “*cultura social*” constituída pelos valores, pelas mudanças e continuidades do cenário social; (4) “*cultura institucional*” caracterizada pelas normas, rotinas, papéis e ritos próprios da escola; (5) “*cultura experiencial*” correspondente às aquisições do saber escolar e das experiências vividas pelos/as alunos/as.

Entre os diferentes aspectos das culturas apresentadas por Perez Gómez (2001, p. 131) destaco a cultura institucional porque a escola é uma instituição social que mantém uma relação direta com as “*determinações da política educativa que as diferentes e superpostas instâncias administrativas vão elaborando para acomodar as práticas escolares às exigências do cenário político e econômico de cada época e cada lugar*”. Toda instituição social engendra um conjunto de significados e comportamentos compartilhados entre os seus sujeitos. Na escola, portanto, não é diferente e nela se conservam, se reproduzem e se desenvolvem valores, crenças, expectativas incluindo naturalmente as dos docentes, o que faz da escola um espaço sociocultural. De acordo com Dayrell (1996, p. 136), um tipo de análise que considere a escola *como espaço sociocultural*

significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição.

Verifica-se que o autor traz à tona os sujeitos como principais atores da ação cotidiana. No contexto da escola, tendo em vista a função educativa como ofício, creio que

os/as professores/as representam uma parcela importante desse conjunto de sujeitos composto por toda a comunidade (pais, alunos/as, funcionários, dentre outros).

Colocar os/as professores/as no centro dessa discussão é pensá-los como sujeitos socioculturais, a partir de definições específicas, como assinala Teixeira (1996). De acordo com a autora, para situar as significações do conceito de sujeito sociocultural é necessário considerar alguns aspectos: primeiro, o sujeito é abrigado por um corpo com o qual habita o mundo. Por intermédio desse corpo, o sujeito expressa os seus projetos, os desejos, as fantasias, emoções, sentimentos, sensualidade, convicções, sexualidade: ou seja, todo o seu equipamento biopsíquico está nessas funções. Segundo, o ser que possui um corpo relaciona-se com outros seres e juntos constroem sentido para as experiências vividas, tanto no que diz respeito as individualidades, quanto a coletividade. O sentido da sociabilidade e da cultura é inseparável dos significados que dão liga à organização societária (normas, leis, regras, comportamentos, a dimensão institucional, os papéis e funções sociais) e estão imbricadas à sua construção simbólica. As maneiras de ver o mundo e de sentir o mundo e se relacionar numa organização social estão perpassadas pela cultura, ou seja, a *rede de significados* as quais os sujeitos interpretam, sentem, compreendem, definem, denominam, percebem e atribuem um sentido tanto imaginário quanto constitutivo do real. Isso é possível porque os sujeitos socioculturais se situam em um espaço-tempo e produzem uma linguagem para expressar os sentidos de ser social e cultural, com a qual constroem uma imagem de si e dos outros.

Essas definições, porém, apresentam singularidades quando se trata do sujeito professor/a. Para Teixeira (1996), a singularidade do ser professor/a se encontra em pelo menos três dimensões: (1) na relação professor/a e aluno/a, mediada pelo conhecimento. A troca de conhecimentos formais e sistemáticos, como também os saberes do cotidiano, do senso comum e os conteúdos culturais permeiam as relações e geralmente representam conflitos, tensões, aproximações; (2) nas marcas da instituição escolar na condição de ser professor/a, isto é, nas implicações para os/as professores/as da função social que a escola busca cumprir baseada na construção de um imaginário social. Essa construção imaginária comumente voltada para expectativas de um futuro próspero e promissor (ascensão social, ocupação de cargo no mercado de trabalho, aquisição dos conhecimentos e da cultura) acarreta importantes implicações para a escola e o magistério. Além disso, muitas vezes marcam, entre pais, alunos/as, Estado ou mesmo a mídia, as representações sobre o ofício do magistério e o ser professor; (3) nas formas como o tempo é subjetivo e objetivamente