



**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES- FICS
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

ADELINA GLÓRIA LOPES MARREIROS MENDES

**A CONTRIBUIÇÃO DO MULTICULTURALISMO CRÍTICO NA CONSTRUÇÃO DE
UM CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO DO EDUCADOR: O CASO DO CENTRO DE
ENSINO “ARISTIDES LOBÃO” EM BARÃO DE GRAJAÚ-MA.**

Asunción – Paraguay

2014

ADELINA GLÓRIA LOPES MARREIROS MENDES

**A CONTRIBUIÇÃO DO MULTICULTURALISMO CRÍTICO NA CONSTRUÇÃO DE
UM CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO DO EDUCADOR: O CASO DO CENTRO DE
ENSINO “ARISTIDES LOBÃO” EM BARÃO DE GRAJAÚ-MA.**

Dissertação apresentada ao Programa de
Postgrado da Facultad interamericana de
Ciências Sociales, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestra em
Ciências da Educação.

Tutora: Profa. Dr. Carlino Ivan Morinigo

Asunción – Paraguay

2014

ADELINA GLÓRIA LOPES MARREIROS MENDES

**A CONTRIBUIÇÃO DO MULTICULTURALISMO CRÍTICO NA CONSTRUÇÃO DE
UM CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO DO EDUCADOR: O CASO DO CENTRO DE
ENSINO “ARISTIDES LOBÃO” EM BARÃO DE GRAJAÚ-MA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Postgrado da Facultad interamericana de Ciências Sociales como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestra em Ciências da Educação.

Assunção, 22 de janeiro de 2014.

Aprovada com conceito:

BANCA EXAMINADORA:

Presidente

Membro

Membro

“Educadores politicamente comprometidos podem exercer um papel importante à medida que possam ajudar a restaurar a memória coletiva de um povo, uma memória de lutas passadas e presentes em favor da democracia sob todas as suas formas, alterando as condições de dominação e subordinação que permeiam a sociedade” (Michael W. Apple).

AGRADECIMENTOS

Há muito que agradecer, mas, principalmente, há muitos a quem agradecer. Poucos têm o privilégio de chegar onde cheguei, embora reúnam méritos para isso.

Já que fui agraciada com tantas conquistas só me resta agradecer àqueles que estiveram ao meu lado apoiando e vibrando com as minhas realizações:

Se, de fato, existir um canal de ligação com aqueles que se foram, um agradecimento emocionado seria dirigido à meu pai, exemplo de coragem, honestidade e sabedoria. Nossa relação, sempre marcada por respeito e consideração, foi a base do meu equilíbrio emocional. Obrigada por tudo!

À minha mãe, Socorro Marreiros que à sua maneira, cuidou de mim e conduziu meus passos rumo à escola, materializada no “Colégio Industrial São Francisco de Assis”, berço da minha trajetória Educacional, período no qual, entre tantas, destaco as professoras Rubenita Ferreira Lopes e a minha querida tia Lourdinha Lopes.

Aos meus irmãos, Socorrinha, Marreirinho (in memorian), Josué, Sônia, Eduardo e Carla, laços de sangue transformados em companheirismo e amizade a despeito de quaisquer circunstâncias.

Ao meu marido Calisto, privado muitas vezes da minha atenção. Aos meus filhos, Felipe, Gisele e Lara, carentes de cuidados, neste período em que me debrucei à minha pesquisa. Vejam agora, o que eu tanto fazia nas madrugadas e nos finais de semana! Obrigada pelo amor, compreensão e carinho.

À Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), responsável pela minha Graduação durante a qual pude contar com o apoio irrestrito da minha tia Cassy, meu tio Severino e meus primos Pedro, Paulo e Adelina, na bela Campina Grande, cidade pela qual sempre nutri um carinho especial.

A todos os meus colegas da APAE, CTA, e UESPI. Um agradecimento especial aos colegas do CE “Aristides Lobão”, meu local de pesquisa e sobre o qual pretendo aprofundar minha investigação. Agradeço, principalmente, aos participantes da pesquisa, que fizeram comentários preciosos.

À experiência do mestrado que me proporcionou a oportunidade de questionar convenções e experimentar um novo sabor. Sabor de gente que gosta de gente. O Brasil mineirinho, baiano, paraibano, carioca, paraense, gaúcho, Maranhense e Piauiense, uma mistura deliciosa que só a diversidade cultural consegue produzir.

Aos educadores, na pessoa da minha orientadora Maria Victória Quinonez Mendonza que, apesar de tantos obstáculos mantêm a expectativa por uma educação que se abra a novas possibilidades, a novas formas de se posicionar no mundo. Apesar de falarmos idiomas diferentes, nos unimos em torno de uma causa comum, e a compreensão fluiu de maneira harmoniosa.

Que bom quando se tem ao lado pessoas que suavizam a caminhada, que se transformam em marcos significativos à medida que se inserem em nossa vida! Criaturas divinas e ao mesmo tempo tão humanas. Estou me referindo a vocês, Paulo Roberto, Evelyne e Elyomara. Obrigada por cada pequeno gesto de amizade, pela alegria partilhada, pelas dúvidas dirimidas e pela troca de experiências.

RESUMO

Esta investigação tem por objetivo central analisar a contribuição do Multiculturalismo Crítico na perspectiva da construção de um currículo emancipatório do educador, potencialmente capaz de transformar a escola em um espaço acolhedor onde as diferenças sejam vistas como possibilidades de construção de novos saberes, de novos valores voltados para o respeito, a tolerância e a convivência democrática, considerando a Constituição brasileira, os PCNs e a LDB 9394/96. Esta pesquisa tem como fundamento teórico os estudos de Peter Mc Laren que trata do tema do ponto de vista crítico, sugerindo que o mesmo se constitua a base das transformações políticas e sociais. O autor apresenta a diversidade cultural desvinculada da visão folclórica que limita a pluralidade cultural. Colaborando com esses estudos encontram-se Canen, Taylor, Hall, Candau, Moreira, Silva que postulam a Educação Multicultural Crítica como uma concepção capaz de desenvolver nos educadores e educandos a sensibilidade para perceber no contexto escolar e seu entorno a pluralidade de culturas e de valores servindo como uma resposta a tantas situações que ameaçam a expressividade de grupos inferiorizados, reprimindo as diversas formas de discriminação. Entre os estudiosos que tratam de Currículo Emancipatório houve destaque para Sacristàn, Giroux e Paulo Freire que desaprovam a racionalidade técnica e instrumental, que imputa ao currículo uma dimensão utilitarista, ignorando a dimensão histórica, cultural, ética e política do conhecimento. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de corte transversal, não experimental. Utilizou-se como técnicas para coleta de dados a análise documental e um questionário com perguntas fechadas aplicado a 15 professores do Ensino Médio do Centro de Ensino “Aristides Lobão” na cidade de Barão de Grajaú-MA. Entre as principais conclusões encontradas se pode mencionar que a construção de um Currículo Emancipatório passa pela Educação Multicultural Crítica, uma abordagem capaz de desenvolver nos educadores a sensibilidade para perceber no ambiente escolar a pluralidade de culturas e de valores servindo como uma resposta a tantas situações que ameaçam a expressividade de grupos inferiorizados, reprimindo as diversas formas de discriminação.

Palavras-chave: Currículo Emancipatório. Diversidade. Multiculturalismo Crítico.

RESUMEN

Esta investigación tiene por objetivo central analizar la contribución del Multiculturalismo crítico en la perspectiva de la construcción de un currículo emancipatorio del educador, potencialmente capaz de transformar la escuela en un espacio acogedor donde las diferencias sean vistas como posibilidades de construcción de nuevos saberes, de nuevos valores volcados para el respeto, la tolerancia y la convivencia democrática considerando la Constitución brasilera, las directrices preconizadas por los PCNs y por la LDB 939/9. Esta pesquisa tiene como fundamento teórico los estudios de Peter McLaren que trata el tema desde el punto de vista crítico, sugiriendo que el mismo se constituya en la base de las transformaciones políticas y sociales. El autor presenta la diversidad cultural desvinculada de la visión folclórica que limita la pluralidad cultural. Colaborando con esos estudios se encuentran Canen, Taylor, Hall, Candau, Moreira, Silva, que postulan la Educación multicultural crítica como una concepción capaz de desarrollar en los educadores y en los educandos la sensibilidad para percibir en el contexto escolar y su entorno la pluralidad de culturas y de valores sirviendo como una respuesta a tantas situaciones que amenazan la expresividad de grupos inferiorizados, reprimiendo las diversas formas de discriminación. Entre los estudiosos del currículo emancipatorio hubo destaque para Sacristán, Giroux y Paulo Freire que desapruaban la racionalidad técnica e instrumental, que imputa al currículo una dimensión utilitarista, ignorando la dimensión histórica, cultural, ética y política del conocimiento. Se trata de una pesquisa descriptiva, de corte transversal, no experimental. Para coleccionar los datos e informaciones se utilizaron el análisis documental y la encuesta basada en un cuestionario con preguntas cerradas. La misma fue aplicada a 15 profesores del Centro de Enseñanza Media *Aristides Lobão* en la Ciudad de Barão de Grajaú- MA. Entre las principales conclusiones encontradas se pueden mencionar que la construcción de un currículo emancipatorio pasa por la Educación Multicultural Crítica, un abordaje capaz de desarrollar en los educadores la sensibilidad para percibir en el ambiente escolar la pluralidad de las culturas y de valores sirviendo como una respuesta a tantas situaciones que amenazan la expresividad de grupos inferiorizados, reprimiendo las diversas formas de discriminación.

Palabras-clave: Currículo Emancipatorio. Diversidad. Multiculturalismo crítico

LISTA DE SIGLAS

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

ANPED - Associação Nacional de pós-graduação em Educação.

GLBTS - Gays, lésbicas, bissexuais, travestis e simpatizantes.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

ONU - Organização das Nações Unidas.

ANB - Associação dos Negros Brasileiros.

CNNB - Convenção Nacional do Negro Brasileiro.

UNHC - União Nacional dos Homens de Cor

TEN - Teatro Experimental Negro.

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

ONGS - Organizações Não Governamentais.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

ENDIPE - Encontro nacional de didática e prática de ensino.

PNDH - Programa Nacional dos Direitos Humanos.

OIT - Organização Internacional do Trabalho.

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático.

FUNAI - Fundação Nacional do Índio.

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para O Ensino Médio.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PPP - Projeto Político Pedagógico.

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1-** O Multiculturalismo Crítico como uma abordagem que possa contribuir para a construção de um Currículo Emancipatório do Educador..... 141
- Gráfico 2** - A possibilidade de falar de uma cultura, a partir de outra, sem praticar alguma forma de violência, concebendo projetos coletivos que preservem as diferenças..... 142
- Gráfico 3-** As ações afirmativas e o sistema de cotas como possibilidade de resolver o problema da desigualdade social no Brasil..... 143
- Gráfico 4** - No contato diário com os aluno em pauta as lutas e conquistas dos negros, das mulheres, dos homossexuais..... 144
- Gráfico 5-** A presença no Currículo da Escola de aspectos da Constituição Federal de 1988 que foi criada, entre outros, com o objetivo de “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos”.....146
- Gráfico 6-** O tema transversal da diversidade cultural existente em nossos PCNS como proposta de rompimento da marca da colonização e da supremacia da cultura branca contemplando as tradições e valores das minorias étnicas e culturais..... 147
- Gráfico 7.** O tempo e espaço na escola para cumprir a finalidade expressa no art. 35, inciso III, da LDB : “O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade: o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;” 148
- Gráfico 8—.** Sem a garantia de condições para que os professores aprendam a aprender e continuem aprendendo, a proposta pedagógica corre o risco de tornar-se mais um ritual. A preocupação por parte dos gestores em disponibilizar uma formação continuada aos professores..... 149
- Gráfico 9-** Segundo os PCNS, O PPP (Projeto político pedagógico) deve ter vários propósitos, entre eles a ressignificação dos conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual..... 150
- Gráfico 10-** “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Art. 26- LDB)..... 151
- Gráfico 11-**“O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. (ART. 26, § 4º- LDB) 152
- Gráfico 12.**“O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância;” (Art. 3º, incisos I, II, III, IV da LDB). 153
- Gráfico 13-** Há uma crítica de que o sistema educacional brasileiro é, por sua natureza, classificatório e excludente. Abertura do professor à pluralidade cultural acolhendo os saberes e as experiências dos seus alunos e aproximando os conteúdos escolares da realidade da comunidade a que pertencem..... 154
- Gráfico 14-** Os alunos do Ensino Médio e seu nível e amadurecimento para interpretar o mundo no seu dinamismo e na complexidade de suas relações a ponto de, ao conhecerem a origem das desigualdades sociais, sejam potencialmente capazes de combatelas..... 155

Gráfico 15- Muitos autores multiculturalistas acreditam que diferenças culturais, sociais e cognitivas foram construídas. A prática pedagógica baseada na diversidade cultural e seu potencial em concorrer para uma melhor ação junto a alunos do Ensino Médio.....	156
Gráfico 16- A escola é um lugar e reconhecimento para todas as diferentes capacidades, ritmos de trabalho, expectativas, estilos cognoscitivos e de aprendizagem, motivações, etnias, valores culturais	168
Gráfico 17- Paulo Freire enfatizava a necessidade de se estabelecer uma educação libertadora que promovesse uma atmosfera de confiança e valorização da cultura, do educador e a preocupação com o aprimoramento da sua capacidade de refletir e problematizar a realidade multifacetada.....	159
Gráfico 18. Segundo Grundy, 1987, o processo de construção de um currículo emancipatório do professor passa pela sua autonomia, por metodologias criadoras e deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis, a ser entendida como mais do que um plano a ser cumprido e sim uma interação entre o refletir e o atuar, dentro de um processo circular que compreende o planejamento, a ação e a avaliação, sendo o professor apoiado na liberdade da sua prática pedagógica.....	160
Gráfico 19. Hoje há o predomínio do poder de informação dos novos meios de comunicação sobre os currículos escolares que passam a competir com grande vantagem com a instituição escolar, porque são, muitas vezes, mais atrativos que os livros didáticos ou a metodologia do professor. Como professor, considera um contrassenso que muitas escolas não aproveitem a variedade de temas que são discutidos por estes meios?.....	161
Gráfico 20- O professor na construção de propostas criativas que dialoguem,de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas, compreendendo o currículo como parte do processo de formação humana e não como um rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado, para o ENEM e outras avaliações externas.....	162

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 Problema.....	19
1.2 Problematização.....	19
1.3 Justificativa.....	20
1.4 Objetivos.....	23
1.4.1 Objetivo geral.....	23
1.4.2 Objetivos específicos.....	23
1.5 Hipótese.....	23
2. MARCO TEÓRICO	24
2.1 A GÊNESE DO MULTICULTURALISMO	24
2.1.1 O preconceito racial e de gênero	26
2.1.2 Escravidão negra	27
2.1.3 Uma questão de gênero: O silenciamento da mulher	28
2.1.4 Princípios do Multiculturalismo Crítico.....	31
2.1.5 Identidade, hibridismo e relações de poder	33
2.1.6 Diversidade, diferença, desigualdade	34
1.4.1 A desigualdade sugerida pela diferença e diversidade.....	35
1.5 Tendências do multiculturalismo	35
1.6 Globalização e multiculturalismo	37
1.7 A trajetória do multiculturalismo	39
1.8 Os movimentos sociais	43
1.8.1 A consolidação do Paradigma Multicultural refletido nas ONGS	45
1.9 Ações afirmativas e o sistema de cotas	48
2.2 AMPARO LEGAL PARA A LEGITIMAÇÃO DA ABORDAGEM MULTICULTURAL CRÍTICA	53
2.2.1 A Constituição Federal de 1988	53
2.2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN.....	59
2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ens. Médio-PCNEM	61
2.3.1 O Tema Transversal da Diversidade Cultural.....	62
2.3.2 O Currículo do Ensino Médio Pautado na LDBEN.....	65
2.3.3 Formação Docente para o Ens. Médio conforme os PCNs.....	69
2.3.4 Novos personagens após universalização da Educação Básica	71
2.3.5 O Projeto Político Pedagógico - PPP do CE “Aristides Lobão”	72
2.3.5.1 Referencial teórico do Projeto Político Pedagógico	75

2.3.5.2 Perfil da gestão	80
2.3.5.3 Perfil do aluno	81
2.3.5.4 Perfil do professor	82
2.3.5.5 Perfil dos pais ou responsáveis.....	83
2.3.5.6 Relação da escola com a comunidade.....	83
2.3.5.7 Fund. filosóficos, epistemológicos, sociológicos e psicológicos	84
2.3.5.8 Conhecimento escolar	85
2.3.5.9 O trabalho pedagógico	86
2.3.6 Nossas concepções:	86
2.3.6.1 De Mundo	86
2.3.6.2 De Sociedade	87
2.3.6.3 De Homem.....	87
2.3.6.4 De Educação	87
2.3.6.5 Currículo	87
2.3.6.6 Planejamento	88
2.3.6.7 Missão da escola	89
2.3.6.8 Avaliação.....	90
2.3.6.9 Diretrizes pedagógicas	91
2.3.7 O currículo	92
2.3 O CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO DO EDUCADOR	93
3.1 Preceitos para Formação Docente	93
3.2 O potencial multicultural crítico do educador.	101
3.2.1 A estética da sensibilidade.....	104
3.2.2 A política de igualdade	105
3.2.3 A ética da identidade.....	107
3.3 A importância da autonomia escolar	109
3.4 O hibridismo no cotidiano escolar.....	110
3.5 Parte diversificada do currículo	115
3.6 Currículo escolar e educadores.....	123
3.7 O currículo emancipatório	131
3 MARCO METODOLÓGICO	134
3.1. Delimitação do Estudo	135
3.2 Tipo de Pesquisa	137
3.3 As Técnicas	138

3.4 Objeto de estudo da Pesquisa:	138
3.4.1 A escola	138
3.4.2. Tempo da pesquisa.....	139
3.4.3 População e Amostra.....	139
3.4.4 Instrumentos	139
3.4.5 Estratégias metodológicas.....	140
3.4.5.1 Coleta de Dados	140
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	141
4.1 Grade para Análise das Respostas e dos Relatos dos Educadores	141
4.1.1 Tema 1 : Multiculturalismo Crítico	141
4.1.2 Tema 2 : Aspectos Legais	145
4.1.3 Tema 3: Currículo Emancipatório.....	155
CONCLUSÃO	164
RECOMENDAÇÕES	169
REFERÊNCIAS	172
APÊNDICES	178

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi elaborado com o objetivo de abordar as práticas educativas multiculturais, potencialmente capazes de democratizar a educação, transformando as diferenças em possibilidades de construção de novos saberes, de novos valores voltados para o respeito, a tolerância e a convivência democrática, a partir da construção de um currículo emancipatório do educador.

O presente estudo teve início com uma extensa pesquisa bibliográfica, desde estudiosos que patentearam o fenômeno do Multiculturalismo Crítico até os pesquisadores contemporâneos. Foram citados alguns princípios da Constituição Federal de 1988 bem como a legislação vigente para a Educação Brasileira e para o Ensino Médio.

As conferências nacionais e internacionais, as associações e as ONGS, além dos movimentos sociais propiciaram as políticas públicas, como as ações afirmativas, criadas em decorrência da ampliação dos debates sobre o tema da diversidade cultural. O apelo de muitos resultou no surgimento dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) tendo como um dos seus Eixos Transversais o tema da Pluralidade Cultural.

Desta forma, esta pesquisa ainda objetiva, analisar as contribuições do Multiculturalismo Crítico para a construção de um currículo emancipatório do educador, conhecer o perfil dos professores do CE “Aristides Lobão” em Barão de Grajaú-MA e apresentar dados que possam conduzir um processo de reorientação curricular numa perspectiva multicultural crítica, entendendo que a mesma promoverá uma visão mais ampla da realidade.

Procurou-se analisar o perfil dos professores desta escola através da aplicação de um questionário que fornecesse informações para a comprovação de algumas questões investigativas de modo a apresentar dados que pudessem conduzir os educadores a se reconhecerem como seres críticos e participativos que conseguissem extrair dos conteúdos escolares não apenas conceitos e fórmulas como também uma leitura crítica da realidade multifacetada por seu aspecto multicultural.

Durante toda a fase de leitura exploratória convém mencionar as afirmações de Candau (1999), Hall, (1997) Silva, (1999) Moreira, (1999) Lopes, (1999) Mc Laren,

(2000,) Canen, (1997) enfatizando a necessidade do reconhecimento das diversas identidades culturais de classe, gênero, etnia, raça, padrões culturais, a serem considerados no cotidiano pedagógico.

Nesse contexto, em 1999, a reunião anual da Associação Nacional de pós-graduação em Educação (ANPED), trouxe para o evento uma discussão em que ficou claro que o maior desafio para este início de século era a diversidade e a desigualdade, no entanto, afirma (CANDAU, 2002), esta não é uma realidade que afeta igualmente a todos os grupos sociais, culturais, nem a todas as pessoas.

Esta pesquisa apresenta-se dividida em oito tópicos, que contemplam desde a introdução, até os capítulos que compõe a mesma: No primeiro tópico, referente a esta introdução, encontram-se a justificativa que nos levou a realização da mesma, a exposição do problema que gerou a pesquisa, os objetivos e as questões investigativas.

A primeira parte do trabalho apresenta o multiculturalismo desde a sua gênese, até os princípios elaborados após sua trajetória até os dias atuais, repassados de forma brilhante por Peter Mc Laren, Canen, Taylor, Hall, Candau, Moreira, Silva.

A segunda parte expõe os aspectos legais como a Constituição Federal, a LDBEN e os PCNs, elementos embaixadores que respaldaram o aprofundamento no tema.

Em seguida, apresenta-se o terceiro aspecto tratando de currículo emancipatório. Neste foram preciosas as contribuições de Freire, Giroux e Sacristàn.

A quarta parte refere-se à metodologia utilizada para a realização deste trabalho que se tratou de uma pesquisa bibliográfica e documental, descritiva, de corte transversal, não experimental. Adotou-se como técnica para coleta de dados um questionário com perguntas fechadas aplicado a 15 professores do Ensino Médio do Centro de Ensino “Aristides Lobão” na cidade de Barão de Grajaú- MA.

O quinto aspecto refere-se a análise e discussão dos dados obtidos quando se realiza uma pesquisa de campo. Os comentários foram transcritos de acordo com os temas que originaram as questões do questionário aplicado a 15 professores do Ensino Médio do CE “Aristides Lobão” na cidade de Barão de Grajaú- MA. Formou-se então uma grade na qual os temas foram divididos e utilizados para análise, comentários e discussão dos dados.

O sexto ponto trata das considerações finais em que se conclui que a construção de um Currículo Emancipatório passa pela Educação Multicultural Crítica,

uma abordagem capaz de desenvolver nos educadores a sensibilidade para perceber no ambiente escolar a pluralidade de culturas e de valores servindo como uma resposta a tantas situações que ameaçam a expressividade de grupos inferiorizados, reprimindo as diversas formas de discriminação.

Com as recomendações, por fim, inicia-se o sétimo aspecto, no qual se recomenda que faça parte do Ensino Médio a perspectiva multicultural crítica para possibilitar a construção do currículo emancipatório que reconheça a pluralidade cultural e que permita o enfrentamento de toda discriminação e desrespeito às diferenças, pois é justamente neste nível de ensino que se concretiza o protagonismo juvenil com suas idealizações, seus símbolos e o fortalecimento da sua identidade tendo como referência o meio familiar, os relacionamentos e a escola.

As considerações aqui apresentadas são o reflexo da experiência acumulada por uma escola de Ensino Médio ao longo de 20 anos de existência, com alunos, família, direção e professores de uma escola pública, marcada, como tantas outras, por políticas públicas ineficazes, sobrevivendo à custa da vontade de um grupo de trabalho que mantém firme o propósito de que é necessário manter a qualidade do “ensino” oferecido.

Nesta trajetória, é notória a angústia do professor ao ministrar um conteúdo ao aluno sem perceber que não estão levando em consideração sua cultura, suas aspirações e necessidades e provavelmente, sem leva-los a pensarem e refletirem sobre sua realidade. Presume-se que este espaço escolar não esteja sendo capaz de transformar o aprendente num agente de mudanças e que legitima-se, de forma arbitrária a cultura de um só grupo que, infelizmente, não é a do aluno.

Neste contexto muito se discute sobre o comportamento do aluno, rotulado como indisciplinado, rebelde e resistente ao aprendizado. As discussões em encontros pedagógicos giram em torno dos conteúdos dos livros didáticos, das notas baixas, da falta de entusiasmo do aluno, dos índices alcançados por avaliações internas e externas, etc. No entanto, existem poucos avanços demonstrando que os professores sejam senhores de suas práticas e autônomos na execução das ações pedagógicas.

1.1 Problema.

Assim sendo, coube aqui, colocar em xeque a escola uniformizadora, que pouco questiona o currículo, que pouco ressalta o papel dos movimentos sociais e culturais em prol do respeito à diversidade. Apesar dos avanços dos últimos anos, dos movimentos raciais, feminista, dos trabalhadores do campo, das pessoas com deficiência, GLBTS, estes foram, poucas vezes, temas centrais dos debates em sala de aula.

Reporta-se a John Willinsky (2002), cuja análise do multiculturalismo na educação parece particularmente lúcida e provocativa. Para ele, a pergunta central que uma educação multicultural crítica deve procurar responder é: poderemos continuar a dividir a realidade humana, como temos feito até agora, em culturas, histórias, tradições, comportamentos sexuais, sociedades e etnias diferentes, e sobreviver, de modo humano, às consequências dessas divisões?

Acredita-se que a resposta à pergunta demanda questionamentos, em todos os espaços, se essas divisões podem ser aceitas como fatos da natureza. Julga-se importante compreender a construção das categorias pelas quais os homens são divididos, nomeados e conhecidos e de que maneira têm-se aprendido os significados das diferenças e das desigualdades que segregam. Para o citado autor, trata-se de uma educação arriscada, capaz de afastar as pessoas da tranquilidade com que se situam no mundo.

Hall (1997) e Candau (2002), afirmam que a Educação Multicultural pode ser analisada por vários ângulos, entre eles a pluralidade de universos culturais cada vez mais presentes no cotidiano escolar pela diluição de fronteiras provocada pelo avanço tecnológico.

1.2 Problematização

No Centro de Ensino “Aristides Lobão” falta visibilidade e valorização ao tema do Multiculturalismo Crítico e, com isso, a dificuldade em vivenciar um currículo emancipatório?

1.3 Justificativa

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de analisar a contribuição do Multiculturalismo Crítico como forma de ampliar a consciência crítica de professores. Existe a necessidade de repensar no currículo a partir da observação do quanto são precárias as formas de vida dos nossos alunos, do quão pouco eles valorizam os conteúdos apresentados nos livros didáticos e nas aulas expositivas. Tempo desperdiçado, professores lamentam, alunos se aborrecem, é um jogo onde todos perdem. Esqueceu-se da amplitude do currículo.

Argumenta-se que este ambiente escolar seja um espaço de crescimento e de aprendizagens significativas, porém, encontra-se mal aproveitado. Acredita-se que isso possa ser reparado percorrendo caminhos sinuosos, passando a reconhecer não só a pluralidade de culturas, como também porque muitas delas foram marginalizadas.

Foram estes jovens que procuraram esta escola pública para garantirem seu direito à educação, ao conhecimento. Devem ser eles, em sua tangibilidade humana, o critério para um novo ordenamento curricular onde o Multiculturalismo Crítico possa ser inserido.

Nesta trajetória e em muitas de suas curvas depara-se com fatos lastimáveis como a discriminação racial, fruto da escravidão no Brasil. A história oficial é conhecida, faltam vasculhar os bastidores. Não se pode mais fazer vista grossa a tantos fatos que geraram e geram ainda consequências na vida de todos nós.

Estamos adentrando numa sociedade que se diz inclusiva, a lógica é outra, não é mais possível lidar com o aluno como se ele fosse um ser abstrato, sem valores, sem contexto, sem história de vida. Não é mais possível continuar com práticas que nada mais são do que mecanismos de seleção e exclusão. Nega-se aos alunos o direito à educação de qualidade quando não se apresenta a sociedade discriminatória com quem terá que conviver. Vendo por este ângulo não estão sendo preparados, de fato, para a vida.

A escolha do tema teve como fundamento encontrar uma forma de tornar a escola um espaço acolhedor, que respeitasse as experiências trazidas pelos alunos considerando a Constituição Brasileira, as diretrizes preconizadas pela LDBEN 9394/96, e os PCNs.

O humanismo não se perde em frases feitas, quando muito sonoras, como um amontoado de palavras ocas, que fala de um homem abstrato, fora do mundo, fora do tempo; humanismo, pelo contrário, (...) que é compromisso com o homem molhado de tempo, enraizado no mundo. (FREIRE, 2001, p.271-272).

Este estudo ainda tem o mérito de colocar em pauta uma matéria que não tem sido tema de reuniões pedagógicas como se não tivesse importância como potencial impulsionador de ações modificadoras na escola. Quando o educador se apresentar com uma postura multiculturalmente orientada dará novo sentido à sua ação pedagógica.

O educador precisa ter um olhar diversificado para perceber e lidar com as diferenças. A falta de uma educação inclusiva criou o estigma da desigualdade porque não se tem uma formação acadêmica e nem continuada voltadas para estas questões. No cotidiano da escola falta iniciativa do professor em apoderar-se do seu papel político e agir de forma deliberada no sentido de propor ações que fortaleçam a cidadania e o bem estar social.

É importante determinar como a visão Multicultural Crítica do conhecimento, pouco presente nos conteúdos escolares, possa ser trabalhado no dia a dia da sala de aula, sendo possível, a partir dos resultados da pesquisa, constatar se este aspecto é subvalorizado na escola e, assim, apresentar sugestões para inserir novas dimensões às ações pedagógicas, reorganizando o tempo e o espaço escolar.

Há carência de trabalhos que envolvam o tema do multiculturalismo crítico para o processo de construção de um currículo emancipatório do educador. Nesse sentido compreendeu-se a necessidade de pesquisar sobre o tema dando mais incremento aos estudos que possam fomentar pesquisas na área.

A legitimidade desta pesquisa tem como justificativa analisar a contribuição do Multiculturalismo Crítico, tendo em vista que apesar de uma intensa produção de artigos, dissertações e teses encontradas nos meios científicos, o tema permanece inexplorado tanto no currículo quanto na formação docente.

Supõe-se que os estudantes do Ensino Médio já consigam, pelo seu amadurecimento emocional e intelectual, compreenderem a dinâmica da sociedade e que ser brasileiro não significa apenas viver em um país geograficamente diferente dos países da Europa, mais que isso, falar em cultura brasileira é falar em relações de poder, em lutas de classe, em questões étnicas, preconceito, submissão, violência. Em sociedades multiculturais como a nossa, essas questões assumem grande significado quando observamos de que maneira a pluralidade de vozes e de identidades culturais são pouco contempladas nas propostas curriculares.

Partindo desse pressuposto considera-se ser esta escola, capaz de promover a crítica do existente e o questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas; capaz, então, de formar indivíduos não conformistas, rebeldes, transgressores, comprometidos com a luta contra toda e qualquer opressão.

No entanto, a preocupação gira em torno da dúvida sobre até que ponto os educadores do CE “Aristides Lobão” compreendem o sentido exato do Multiculturalismo Crítico, se as ações desenvolvidas nesta escola tendo como base esta abordagem, servirão para melhorar a prática pedagógica. Espera-se apresentar argumentos capazes de possibilitar a construção de um currículo emancipatório dos educadores.

O estudo em questão procura mostrar o multiculturalismo em uma concepção crítica na qual se manifesta uma atenção para com o reconhecimento da diversidade cultural. Esse reconhecimento deve se refletir nas práticas pedagógicas no sentido de rejeitar qualquer forma de segregação ou preconceitos com as pessoas ou grupos considerados diferentes.

Julga-se que falte ao CE “Aristides Lobão”, em Barão de Grajaú - MA, a contribuição do Multiculturalismo Crítico que possibilite aos educadores a conquista de sua liberdade, imobilizados que estão, em meio a tantos mecanismos de poder que restringem a sua ação à mera transmissão de conhecimentos.

No sistema escolar e nas salas de aula persistem relações de poder opressivas que precisam ser enfrentadas. Preocupa-se com a construção de uma história de práticas pedagógicas multiculturalmente orientadas enfatizando as histórias de vida na promoção do respeito ao outro, no reconhecimento de que os significados construídos e compartilhados no espaço escolar afetam a formação de identidades sociais.

Neste sentido busca-se saber se é possível o diálogo entre os diferentes, um diálogo transcultural, se é benéfico um esforço pela compreensão do mundo do outro ou se o educador adota uma atitude superior, de quem sabe, de quem pode iluminar “verdades” não percebidas. E, assim, a possibilidade de uma articulação de diferentes lutas em torno de um projeto comum.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

Analisar a contribuição do Multiculturalismo Crítico considerando que esta abordagem favoreça a construção de um Currículo Emancipatório do educador do Centro de Ensino “Aristides Lobão” na cidade Barão de Grajaú – MA.

1.4.2 Obetivos específicos.

Investigar o potencial dos (as) professores (as) do C.E “Aristides Lobão” para atuarem na perspectiva da Educação multicultural crítica;

Detectar em que medida aparecem no cotidiano escolares preceitos oriundos dos documentos legais (Constituição, LDBEN e PCNs),

Identificar até que ponto no C. E. “Aristides Lobão” há espaço para o reconhecimento das diferentes capacidades, ritmos, valores culturais dos alunos, bem como a observância aos princípios previstos na Constituição e na LDBEN.

Analisar em que medida o educadores (as) do C.E “Aristides Lobão” estão abertos à pluralidade cultural acolhendo os saberes e as experiências dos seus alunos e aproximando os conteúdos escolares da realidade da comunidade a que pertencem.

Verificar em que medida o tema transversal da diversidade cultural prevista nos PCNs, são contemplados no currículo do C.E “Aristides Lobão”.

1.5 Hipótese.

Embora o tema do Multiculturalismo crítico seja contemplado direta ou indiretamente na Constituição Federal, LDB, nos PCNs, falta sua concretização nos meios educacionais, sua legitimidade no cotidiano das pessoas o que dificulta, na escola, a vivência de um currículo emancipatório pelo educador.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 A gênese do multiculturalismo

O fenômeno do multiculturalismo está ligado a muitas militâncias. Teve sua origem nas lutas de movimentos sociais que levantaram a bandeira da identidade dos grupos que ficaram à margem da plena cidadania e, só depois penetrou no meio acadêmico, onde, segundo (Candau, 2006), ainda é um tema frágil, objeto de discussões. Sendo assim, não se pode delegar somente aos meios acadêmicos a função de fomentar o diálogo e as pesquisas a respeito deste fenômeno.

Nos Estados Unidos há um destaque para Peter McLaren (2000)¹, que trata do tema do multiculturalismo num viés crítico, sugerindo que o mesmo venha servir de base para as transformações políticas e sociais. Segundo ele as diversas representações se afirmam à medida que surgem os conflitos e se estabelece o que ele chama de “política crítica de compromisso com a justiça social” Esta visão de multiculturalismo passou a ser conhecida como multiculturalismo crítico e em seguida, por multiculturalismo revolucionário².

O Multiculturalismo Crítico apresenta a diversidade cultural desvinculada da visão folclórica que limita a pluralidade cultural a dimensões reduzidas como crenças, rituais, danças, comidas, etc. Este modelo discute as diferenças existentes em cada cultura e as desigualdades provocadas. Questiona se as diferenças são naturais ou foram construídas. Pergunta-se por que algumas culturas são consideradas superiores às outras. Esta perspectiva sugere um questionamento em relação aos mecanismos que sustentam o preconceito.

Os estudos multiculturais críticos estão voltados à promoção do desenvolvimento de sensibilidades para a pluralidade de valores e universos culturais decorrente do maior intercâmbio cultural do

¹ MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.

² O multiculturalismo traz diferentes vertentes, entre elas: multiculturalismo conservador, que “nãointerrogaregimes dominantes de discursos e práticas culturais e sociais que estão vinculadas à dominação global e que estão inscritas em convicções racistas, classistas, sexistas e homófobas”; multiculturalismo humanista liberal, que se baseia na igualdade intelectual entre as raças, na sua equivalência cognitiva ou na racionalidade iminente em todas, que lhes permitem competir igualmente em uma sociedade capitalista, reforçando um humanismo etnocêntrico; multiculturalismo liberal de esquerda, que dá ênfase à diferença cultural, acreditando que a política de localização de uma pessoa, de alguma forma, irá evidenciar uma postura “politicamente correta”. (MCLAREN, P. 1997, p.115)

interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades. (MOREIRA, 2001, p.66).

Multiculturalismo Crítico é, ao mesmo tempo, um fundamento, uma experiência e uma direção em prol do reconhecimento da pluralidade cultural e do enfrentamento à intolerância nas suas diversas manifestações. Desta forma o aspecto identitário é essencial nesta abordagem já que a diversidade cultural traz consigo múltiplas identidades.

O ambiente escolar é propício para se discutir cultura e diversidade do ponto de vista crítico no sentido de promover a valorização das diferenças considerando que as mesmas foram criadas e são mantidas por processos de dominação de uma cultura sobre outras. Segundo Moreira (2001), “O multiculturalismo crítico caracteriza-se por não conceber as diferenças culturais separadamente das relações de poder”.

Se pensarmos em Multiculturalismo Crítico como algo estático, já implantado de forma permanente em outras sociedades, estaremos nos apropriando de uma pequena parcela da sua contribuição, pois o mesmo é um fenômeno em permanente reconstrução. As discussões que envolvem o tema vêm acontecendo nas universidades, se refletido, nas políticas públicas e principalmente nas grandes lutas travadas por grupos minoritários, no entanto, os ganhos foram poucos.

Multiculturalismo é um termo substantivo, que se refere às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e de multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. (STUART HALL, 2003, p.52).

McLaren (1997) critica os modelos multiculturais em que não há conflitos e apresenta o Multiculturalismo Crítico como o único capaz de reconhecer que as identidades sofrem modificações. O Multiculturalismo Crítico sugere que foram os movimentos sociais organizados que trouxeram o conceitos e significações de raça, gênero, classe construídos ao longo da história em todas as culturas.

À medida que em se aprofundava na teoria crítica de Mac Laren, mais esta era reconhecida como potencialmente capaz de elevar o nível de criticidade do educador, por essa razão pode ser adotada como um guia que possa nortear as ações pedagógicas de uma escola de Ensino Médio que se pretende, mas

que se mantém presa a preceitos enrijecidos porque não existe um diálogo permanente com a comunidade escolar.

Candau e Moreira (2002), quando se referem ao multiculturalismo, não falam do multiculturalismo conservador que considera que valorizar a diversidade é preservar as tradições culturais como danças, lendas e costumes ou ainda tolerar as diferenças sem reconhecer as relações de poder, mas do Multiculturalismo Crítico que questiona a origem das diferenças, criticando a exclusão social, a exclusão política, as formas de privilégios e de hierarquia existentes nas sociedades contemporâneas.

Silva e Canen (1999, 2001), lembram que o multiculturalismo está relacionado com a capacidade de reconhecer a diversidade cultural, étnica, religiosa que permeia o tecido social, criando espaço de encontro entre as diferentes culturas, possibilitando o diálogo e troca de experiências entre os diferentes sujeitos a fim de favorecer, tanto a compreensão mais aprofundada das diferenças culturais, quanto a reconstrução de valores, hábitos e saberes entre os sujeitos.

Mc Laren e Canen (1997, 2001), assumem a preocupação com as diferenças em todos os aspectos procurando mostrar a sua vinculação ao poder dominante que validam algumas culturas e colocam outras em desvantagem estabelecendo as desigualdades.

2.1.1. O preconceito racial e de gênero

O racismo³ é um modo de pensar, em que se dá grande importância à noção da existência de raças humanas distintas e superiores umas às outras, normalmente relacionando características físicas hereditárias a determinados traços de caráter e inteligência ou manifestações culturais. O racismo não é uma teoria científica, mas um conjunto de opiniões pré-concebidas que valorizam as diferenças biológicas entre os seres humanos atribuindo superioridade a alguns de acordo com a matriz racial.

A crença da existência de raças superiores e inferiores foi empregada, muitas vezes, para justificar a escravidão, o domínio de determinados povos por outros, e os genocídios que ocorreram durante toda a história da humanidade e

³ WIKIPEDIA: Disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Racismo>>. Acesso em 23 set.2013.

ao complexo de inferioridade, se sentindo, muitos povos, como inferiores aos europeus. No entanto, quando os europeus, no século XIX, começaram a colonizar o Continente Negro e as Américas, encontraram justificativa para impor aos povos colonizados as suas leis e formas de viver. Uma dessas justificativas foi a ideia errônea de que os negros e os índios eram "raças" inferiores e passaram a aplicar a discriminação com base racial nas suas colônias, para assegurar determinados "direitos" aos colonos europeus. Àqueles que não se submetiam era aplicado o genocídio, que exacerbava os sentimentos racistas, tanto por parte dos vencedores, como dos submetidos, como os índios norte-americanos que chamavam os brancos de "Cara pálida".

2.1.2 Escravidão negra

Os europeus reintroduziram nas Américas uma das mais aterradoras instituições: a escravidão africana. Essa diáspora representou o deslocamento de milhares de pessoas, transformando-as em mercadorias. Um projeto de desenvolvimento injusto e criminoso pelas condições desumanas. Vinham aos milhares, acorrentados na sua maioria. Uma tragédia sem precedentes na história.

Silva (2000), afirma que tirar de um povo os seus valores, princípios é extinguir as suas manifestações e a sua representatividade. Mulheres, negros e pobres, não tinham direito à escola. Não tinham poder, logo não poderiam ter saber. O processo de colonização de vários países americanos e africanos resultou nesta domesticação desenfreada

Muitos pesquisadores tiveram a preocupação em estudar o fenômeno da desigualdade. Gonçalves (1988) fala das condições materiais precárias advindas do pós-escravagismo que impuseram ao negro uma sobrecarga ao tentar se inserir no espaço escolar. A necessidade de sobrevivência o obrigava a trabalhar precocemente restando tempo escasso para os estudos, daí a evasão. Não se tratava, portanto, de que o negro fosse incapaz, menos inteligente. É preciso romper com os estereótipos.

Há de se compreender que ao tratar dessas questões que envolvem raça e gênero, por exemplo, procurando estabelecer não apenas um clima de tolerância, mas, principalmente de respeito e de valorização às diferenças, está-

se, automaticamente, repudiando a desigualdade. As diferenças devem ser vistas como “normais”, as desigualdades não. O Multiculturalismo Crítico enfoca bem essa questão e faz um alerta aos professores nesse sentido.

Candau (2002) apresenta este cenário: grupos querendo se afirmar outros buscando representação, outros lutando por direitos. Protagonizaseum período onde as desigualdades sociais, as injustiças, a violência e os preconceitos não estão sendo mais tolerados. A sociedade vem travando muitas lutas contra os donos do poder buscando alterar este panorama.

A discriminação e a desigualdade social e racial sempre estiveram presentes no Brasil, como afirma (Guimarães, 1999). No final da década de 60 cogitou-se a criação de uma lei onde empresas privadas seriam obrigadas a possuírem no seu quadro de empregados, até 20% de negros. Era, na época , segundo (SANTOS, 1997), a forma de solucionar, pelo menos no mercado de trabalho, a questão racial.

“A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas pra enfrenta-los.(CANDAU, 2006, p.148).

2.1.3 Uma questão de gênero: O silenciamento da mulher.

O preconceito contra a mulher sempre foi tão presente na sociedade que gerou nelas mesmas uma visão autodepreciativa de sua posição nas relações sociais e como tal no mercado de trabalho. Com a criação do movimento feminista e depois de muitas lutas, as mulheres conquistaram alguns direitos e de certa forma algumas barreiras sociais foram rompidas. Porém, a situação das mulheres não sofreu muitas alterações.

No mercado de trabalho, ainda ocupam cargos inferiores em relação aos homens. Isto se comprova através de estudos recentes, revelando que para elas alcançarem os mesmos cargos que os homens, em empregos formais, necessitam de uma vantagem de cinco anos de escolaridade. Esses dados

agravam-se quando relacionados à mulheres negras, que necessitam de oito a onze anos de estudo a mais em relação aos homens.

A história da humanidade é notadamente masculina. A participação da mulher sempre se deu de forma sombria. A sociedade nunca permitiu que se lançasse sobre as mulheres qualquer mérito. Porém, foram as mulheres que pagaram o ônus do desbravamento e da fixação do homem. Serviu como mercadoria de troca nas relações comerciais. Embora sem muitas honrarias, deve-se a elas imputar o talento que possibilitou o progresso da sociedade.

A igreja católica, por sua vez, através de alguns santos tratou logo de subordinar a mulher ao homem através de muitos ensinamentos. Destacam-se estes pensamentos de “São Paulo”: “Não permito que a mulher domine ou ensine o homem”. Que se mantenha em silêncio. Adão foi criado primeiro e depois Eva. E Adão não foi seduzido, mas a mulher foi-o para o pecado. Apenas se salvará pela geração dos filhos, se permanecerem na fé, caridade e santificação com sobriedade. ”

Deus teria condenado Eva e, através dela, todas as mulheres. Deus, segundo a Bíblia teria a ela se dirigido com as seguintes palavras: “À mulher lhe digo: tanto serão tuas fadigas, quanto serão teus embaraços: com trabalho parirás teus filhos”. Teu marido te dominará.

Foi neste contexto que se deu a educação do gênero feminino. Por um lado a Igreja católica a quem não se questiona o poderio, por outro, o próprio Estado que considerava natural que a mulher sempre tivesse uma tutela: antes do casamento o pai, depois dele o marido.

Mulher cidadã, posto que foi alcançado depois de muito sofrimento, deu à mulher direito à voz e representação. A Constituição de 1988 representou para a mulher a afirmação da sua igualdade. Viu-se protegida contra a violência, teve o direito de planejar sua família, entre outros. Sabe-se, no entanto, que o resquício do machismo ainda impera ofertando ao homem ainda, o direito e a posse sobre a mulher. Nesse sentido, ressalta-se que ainda pesa o pensamento hegemônico sobre o feminino.

A luta pela igualdade de direitos no que se refere ao gênero é antiga, o dia 08 de março consagrado às mulheres surgiu nos Estados Unidos em 1857 quando um grupo de tecelãs foram queimadas vivas em uma fábrica ao reivindicarem melhores condições de trabalho.

Será que em nossas escolas circulam esta problematização de raça ou gênero? (SILVA, 1996), afirma que os conteúdos selecionados para o currículo escolar mascaram ou até escondem, as histórias de lutas e as diversas formas de resistência de grupos ou segmentos considerados inferiores.

Se for analisado, por exemplo, a situação da mulher na sociedade ao longo da história, verificaria-se o quanto ela foi massacrada, humilhada, violentada sob vários aspectos. Mulher era um mero objeto, não tinha voz, direitos, vontade e muito menos necessidades. Esse modelo de extrema opressão perdurou até bem pouco tempo atrás. Se hoje a situação é diferente, muito ainda precisa ser melhorado.

O preconceito em relação ao gênero feminino gerou e ainda gera consequências desastrosas. A condição de ser inferior foi um fator marcante para deixar a mulher nessa condição de desigualdade. Fazer com que o homem (gênero masculino) reconheça que são iguais exige uma compreensão sem o peso do machismo que está incorporado em nossa cultura. Pensa-se que a educação escolar poderia contribuir bastante na superação dessa cultura de desigualdade entre os gêneros.

Sabe-se que existem enormes diferenças entre homens e mulheres. Cada gênero humano tem características próprias que o definem. Mas, quando se fala na igualdade, está se referindo a direitos e deveres. Nada justifica a posição de desvantagem ocupada pela mulher na sociedade. O gênero feminino foi impedido até bem pouco tempo de participar das decisões. Os arranjos sociais nunca permitiram à mulher se sentir confiante, segura, competente.

A promoção da justiça social em termos de gênero deverá ser articulada na escola inculcando valores de parceria. O gênero masculino arrebanhou para si a ideia de ser superior, uma presunção reforçada pelo contexto histórico e cultural, enraizados.

As diferenças culturais estão presentes no cotidiano de todos nós, poderíamos ver este fato de forma positiva considerando a diversidade como um bônus, no entanto, a forma como alguns movimentos sociais vem se articulando em busca dos seus direitos, tem causado alguns transtornos e as discriminações permanecem.

Uma das aspirações básicas do programa pro-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de

estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordene caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna. E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. (SACRISTÁN, 2002, p. 12)

2.1.4 Princípios do Multiculturalismo Crítico

Segundo os autores (CANEN, 1997; MOREIRA, 2001; MCLAREN, 2000), inicialmente, deve-se definir o significado de multiculturalismo nos seus aspectos teórico, prático e metodológico, que têm como princípios: a valorização da diversidade cultural, a defesa dos direitos dos grupos marginalizados, a eliminação dos estereótipos e preconceitos e o reparo às injustiças historicamente construídas que envolvem raça, etnia, gênero, etc.

Segundo (MCLAREN e GILROY, 2001), o termo multiculturalismo é ambíguo, porém, em todos os seus múltiplos aspectos, guardam sempre a idéia de um legítimo movimento de reconhecimento e de garantia da representatividade dos diversos contingentes sociais dominados. Acredita no processo de ressignificação que possa gerar outro sentido para as relações socioculturais, apoia a justiça social que pode surgir mesmo com os conflitos decorrentes da diversidade cultural.

Segundo McLaren (2000), as desigualdades não são naturais e sim construídas de acordo com as relações de poder existentes na sociedade. Os arranjos são produzidos conforme a estrutura social, econômica, política onde poucos são os privilegiados, a classe dominante, e muitos são oprimidos, a classe dominada.

Considera-se o aprofundamento dos estudos a cerca do multiculturalismo, bastante necessário, principalmente aqui no Brasil que têm-se culturas diversas e muitas desigualdades no entrelaçamento das mesmas, preconceitos de toda natureza e muitas discriminações (sociais, geográficas, raciais, de gênero, etc.). Um país rico, um povo empobrecido e marginalizado e um sistema educacional excludente.

Stuart Hall (1997) relata que ainda que se discuta a respeito do multiculturalismo em muitos ambientes, principalmente nos meios educacionais, muitas questões precisam ser aprofundadas, outras mais esclarecidas, mas

principalmente, a maioria delas precisa ser respondida. As respostas encontradas apenas nos aspectos materiais, econômicos, sociais, são parciais. Há de se investigar o modo como as pessoas vivem e se relacionam

Silva (1999), cita, que maior o problema é querer impor à diversidade cultural, uma prática de homogeneidade e isso leva, inevitavelmente, ao surgimento de culturas dominantes e culturas dominadas, onde o autor menciona: “É a luta para que todos, sem exceção, sejam inscritos na cultura nacional”. (SILVA, 2009, p. 85).

O debate a respeito das questões culturais, uma realidade nos Estados Unidos, na Europa e na América Latina, ganha contornos diferentes no Brasil em função da diversidade aqui presente. À medida que o tema ganha abrangência os conflitos emergem e torna mais visível o fato de que a sociedade brasileira foi construída sob a égide do colonialismo português, com a presença maciça e “indesejável” dos povos indígenas, e com a força de trabalhadores africanos trazidos à escravidão.

Candau (2002), afirma que a nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina coloca-nos diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades fortemente na sociedade, porém numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão.

[...] é mais do que compreender quem somos; é um ato de reivindicação de nós mesmos a partir de nossas identificações culturais sobrepostas e de nossas práticas sociais, de forma que possamos vinculá-las à materialidade da vida social e às relações de poder que as estruturam e as sustentam. (MCLAREN, 2000, p. 2)

O Multiculturalismo Crítico se recusa a entender a cultura como não-conflitiva, harmoniosa ou consensual. Para este, as questões relativas às diferenças são determinadas por processos históricos, ideologias e pelas relações de poder que mobilizam processos políticos e sociais.

No Canadá o Multiculturalismo Crítico é uma política oficial, adotada desde 1971. A partir de 1987 passou a ser lei, conhecida como a Lei do

Multiculturalismo Canadense. Os investimentos neste setor chegam a 18,5 milhões de dólares por ano e são destinados à garantia de que todas as pessoas tenham “liberdade na preservação, promoção e compartilhamento das suas heranças culturais”.

Canen (1997) acredita na Educação multicultural como uma concepção capaz de desenvolver nos educadores e aprendentes a sensibilidade para perceber no entorno escolar a pluralidade de culturas e de valores. Serve como uma resposta a tantas situações que ameaçam a expressividade de grupos inferiorizados, reprimindo as diversas formas de discriminação. É importante que o aluno compreenda que as desigualdades e as hierarquias foram construídas, não sendo, portanto, naturais.

2.1.5. Identidade, hibridismo e relações de poder

Hall (2005), afirma que a identidade é estruturada a partir do convívio com os diversos grupos, através do alcance ou do distanciamento de seus componentes, formadores de suas próprias identidades. Nesta relação o indivíduo apresenta, também, um sustentáculo construído e transformado num entendimento constante com os universos culturais extrínsecos e as identidades que estes concedem.

Na perspectiva de sujeito pós-moderno, pesquisada pelo autor, o indivíduo apresenta uma identidade mutável. A identidade torna-se uma “celebração móvel” que é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos constituídos ou abordados nos sistemas culturais que nos circundam. “As identidades são definidas historicamente, não biologicamente” (HALL, 2005, p. 13).

Ainda de acordo com o autor, vamos, paulatinamente, assumindo identidades diversas para cada situação, convertendo-nos em sujeitos multifacetados, constituídos de múltiplas e discrepantes identidades. Segundo ele, as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação .

Os estudos do filósofo canadense Charles Taylor, conhecido como o filósofo do reconhecimento trouxeram importantes contribuições ao

Multiculturalismo Crítico, entre elas a ética do multiculturalismo. Para este autor caberia ao multiculturalismo trazer a todos a compreensão da diversidade cultural permitindo a cada indivíduo um “reconhecimento” da sua identidade.

O não reconhecimento ou o reconhecimento inadequado pode prejudicar, pode ser uma forma de opressão, aprisionando uma pessoa em um modo de ser falso, distorcido e limitado (TAYLOR 1998 ,p.25).

Taylor critica os direitos universais do homem afirmando que eles nunca foram universais e muito menos individuais, mas que se tratava de categorias. Desta forma ele postulou uma ressignificação das mesmas. Segundo este autor a criação dessas categorias foi elaborada pelos detentores do poder que a mantiveram de forma rigidamente determinadas e nos alerta que estas devem ser continuamente construídas.

Quando se trata de uma análise crítica sobre gênero, nem mesmo existe um estado como ‘ser’ mulher, em si própria, uma complexa categoria elaborada em um discurso científico sexual contestado e outras práticas sociais. “O aprisionamento de uma pessoa em um modo de ser falso, distorcido e limitado”. (TAYLOR, 1998, p.155).

2.1.6. Diversidade, diferença, desigualdade

Silva (2000) considera importante justificar o uso dos termos diferença e diversidade. Segundo ele, é apropriado fazer uma distinção entre os mesmos. O termo diferença sofre mudanças contínuas em função do contexto histórico e social e é o que determina a identidade de uma cultura. Infelizmente as diferenças trazem a marca da desigualdade e da discriminação das relações de poder existentes na sociedade.

Em geral, utiliza-se o termo diversidade para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialíssimo cultural, trazendo implícita a idéia de que a diversidade está dada, que ela preexiste aos processos sociais pelos quais - numa outra perspectiva - ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade. . (SILVA, 2000, p.44-45).

2.1.7 A desigualdade sugerida pela diferença e diversidade

Diferença nunca foi sinônimo de desigualdade, embora esses dois aspectos sempre estivessem associados. Uma sociedade que trata as diferenças de forma desigual além de ser injusta não avança do ponto de vista humano, político, social. Nada justifica a existência da desigualdade.

2.1.8 Tendências do multiculturalismo

O Multiculturalismo tem se constituído num movimento de afirmação e resistência de identidades culturais plurais, situando-se na dinâmica dos acontecimentos mundiais a partir de movimentos como a “virada cultural” e os “Estudos Culturais”. Ao longo de sua constituição teórica, tem sido analisado de formas diferentes, resultando em múltiplas tentativas de mapeamento do campo cultural, por meio do qual a diferença é tanto construída como negada.

Foram às discussões a cerca do preconceito racial nos Estados Unidos que propiciaram o surgimento do Multiculturalismo. Entretanto, para Canen (2005), há uma diversidade de compreensões e interpretações sobre o seu conceito, tornando-o uma expressão polissêmica, que abarca posturas epistemologicamente diversas e, mesmo, conflitantes.

Para evidenciar as posições multiculturalistas existentes nos reportamos à obra de Peter McLaren, *Multiculturalismo Crítico* (1997), referência e marco histórico da questão. O seu esquema indica quatro vertentes⁴: conservadora ou empresarial, humanista liberal, liberal de esquerda, crítica e de resistência.

⁴ Em linhas gerais, a vertente conservadora ou empresarial sustenta a ideia de que o déficit cultural dos grupos não brancos pode ser superado com a ajuda dos grupos culturais brancos, em prol de uma cultura comum, padronizada. Tal postura acaba contribuindo para a desmobilização dos grupos dominados, em suas lutas pela afirmação do seu capital cultural. A vertente humanista liberal por “ingenuidade” ou “idealismo” ressalta a existência de uma igualdade natural entre as diversas etnias, sem se preocupar em evidenciar a falta de oportunidades iguais em termos sociais e educacionais. A vertente liberal de esquerda é a favor da pluralidade cultural, acreditando que a igualdade racial contribui para camuflar a diversidade. Acusada de fazer uma análise superficial da pluralidade, essa vertente pouco contribui para transformar as relações de dominação. Quanto à vertente crítica e de resistência, trata a questão da diferença a partir da dimensão política, considerando-a sempre como resultado da história, da cultura, do poder e da ideologia. Por isso, a pluralidade só adquire significado quando está inserida numa política de crítica comprometida com a justiça e a transformação social. Para esta última vertente, o multiculturalismo crítico, a linguagem e as representações (raça, classe ou gênero) assumem um papel central na construção da identidade e do significado. A grande meta a ser atingida é a equidade, com base no acesso e permanência escolar de todas as

As pesquisas sobre Multiculturalismo desenvolvido por McLaren (2000) causaram impacto em todo o mundo, incluindo o Brasil, contribuindo para impulsionar mudanças no campo educacional e curricular. Assim, outros problemas passaram a modelar as diretrizes curriculares, com análises sobre as possibilidades de uma reorientação, antes apoiadas por perspectivas mais tradicionais.

A abordagem Multicultural Crítica preconiza, que conviver com as diferenças exige o conhecimento de que existem indivíduos e grupos distintos entre si, mas que nenhum deve ser prejudicado em se tratando de direitos iguais e de oportunidades que garantam a afirmação de suas identidades e da existência com dignidade.

A Educação não pode continuar existindo sem a presença do Multiculturalismo Crítico que participa na formação de sujeitos históricos, ativos, criativos tão necessários à emancipação humana como finalidade de todo processo formativo.

McLaren (1997) defende o Multiculturalismo Crítico, para quem as diferenças não têm um fim em si, mas situam-se num contexto de lutas por mudança social, contrapondo-se ao ideário neoliberal e à globalização econômica e cultural vigente, como expressões legítimas do modelo capitalista opressor. O mesmo é pautado na pluralidade de identidades culturais e traz a heterogeneidade como marca de cada grupo.

O Multiculturalismo Crítico opõe-se à padronização e uniformização estabelecidas e impostas por grupos dominantes. Reafirma o direito à diferença nas relações sociais como forma de sustentar a convivência pacífica e flexível entre os indivíduos e é isto que define o engajamento com a democracia e a justiça social. O Multiculturalismo Crítico pode contribuir para consolidar as práticas em defesa da diversidade cultural, acima de qualquer forma de discriminação, preconceito ou exclusão.

Os traços culturais precisam ser resguardados para que a sociedade continue a ser plural sem ser desigual, sem que uma cultura tenha privilégios e outras sejam prejudicadas, sem que uma cultura se sinta superior às outras.

crianças e jovens, independentemente das diferenças étnicas, sexuais, religiosas etc. Além disso, visa preparar a todos para uma convivência plural e diversa.

Essa tarefa será bem desenvolvida numa escola que adote o Multiculturalismo Crítico como base para a elaboração do seu currículo.

McLaren (1997) sugere que os conceitos de gênero e raça, por exemplo, na visão Multicultural Crítica sejam percebidos num processo evolutivo porque os símbolos e significados que os representam não são vistos de forma isolada ou estagnados mas são vivos e se transformam no tecido social construindo as identidades. “A tensão entre pluralidade étnico-cultural e a necessária política de justiça universal constitui-se a questão urgente do novo milênio”. (MCLAREN, 2000, p. 21)

Observa-se que a escola tem dificuldades em estabelecer nos seus planos de disciplinas, no seu plano de ação, o entrelaçamento dos aspectos relacionados às diferenças e os conteúdos específicos de cada área do conhecimento, seria o que se conhece como a operacionalização propriamente dita.

Certamente não é uma tarefa fácil visto que o nosso sistema escolar é formatado para seguir um padrão homogeneizador. Como não existe uma prática multiculturalmente orientada as ações pedagógicas permanecem inalteradas.

Não foram observados relatos de que exista, aqui no Brasil, uma escola que tenha passado pela experiência de cunho multicultural crítico, não apenas no desenvolvimento de projetos de ensino-aprendizagem com o tema das identidades de sexo, gênero, opção religiosa, mas às práticas educativas no cotidiano da escola.

2.1.9 Globalização e multiculturalismo

A realidade sócio histórica e cultural atual é marcada por processos de reestruturação produtiva do sistema capitalista em escala mundial, que resulta na chamada universalização do capital, bem como marcada pelo crescimento dos intercâmbios culturais, que evidenciam diferenças e acirram conflitos, despertando cada vez mais os sujeitos e os grupos alvos de discriminação para lutarem em defesa das formas plurais e diversas de ser e de viver.

Economicamente, esse novo momento histórico é representado pela chamada globalização econômica que, em síntese, refere-se à internacionalização do capital, tendo por base a produção, distribuição e consumo de bens e serviços, organizados a partir de uma estratégia mundial e

voltados para um mercado mundial, visando atender, de forma padronizada, o gosto de consumidores em todos os recantos do planeta.

As relações comerciais e culturais entre países e instituições, mostram o quanto as fronteiras geográficas se desmancharam. Concorreu para isso o avanço tecnológico. O fenômeno da globalização trouxe uma discussão no que se refere aos novos modelos de relações entre as pessoas e entre as sociedades. Nesse sentido, os conceitos são reformulados a todo instante em decorrência dessa instabilidade.

Faz-se necessário que a multiculturalidade seja introjetada no seio da sociedade para nos apresentar a promessa de que não estamos sentenciados a pensar de forma hegemônica, de ampliar a nossa capacidade de conviver com as diferenças porque as mesmas estão quase sempre relacionadas a desigualdades.

Com a globalização não se pode mais fazer vista grossa aos movimentos organizados como os de raça ou identidade. Ou a escola para e abre espaço para essas discussões ou corre o risco de ficarem obsoletas, já que as mídias a todo o momento apregoam as conquistas de homossexuais, negros, mulheres, etc. Nessa perspectiva, cabe o questionamento a cerca do que significa para os alunos não verem esses assuntos serem abordados na escola.

Segundo (MCLAREN, 2000; CANEN, 1997), multiculturalismo é um termo polissêmico, que pode abarcar desde posturas de reconhecimento da diversidade cultural sob lentes de exotismo e folclore, passando por visões de assimilação cultural, até perspectivas mais críticas de desafio a estereótipos e a processos de construção das diferenças - estas últimas, conhecidas como perspectivas interculturais críticas ou Multiculturalismo Crítico.

Os pesquisadores (BHABHA, 1998; MCLAREN 2000), sugerem que colocar em destaque o Multiculturalismo Crítico pressupõe a compreensão das identidades diversas que foram construídas num cenário de colonialismo que foram se firmando até se cristalizarem numa sequência de marginalizações, estereótipos, discriminações e preconceitos fazendo do choque cultural um fenômeno natural, um embate necessário. Esta compreensão implica num olhar mais sensível, atento às práticas que conduzem ao silenciamento de tantas identidades.

McLaren e Bhabha (2000,1998) orientam a observar que mecanismos ou discursos determinam histórias de vidas tão híbridas e porque nos mantivemos numa postura monocultural na formação docente,na prática pedagógica e em em nosso currículo. Os autores sugerem que se analise o percurso realizado pelas diversas categorias ligadas a raça, religião, sexo, deficiência, gênero.

Os citados autores pedem que se observem como essas categorias estão representadas no currículo escolar. Nessa perspectiva o multiculturalismo propõe o hibridismo como cerne da formação dos sujeitos. Segundo eles, é necessário conhecer que estruturas ou instrumentos estão alimentando os discursos reforçadores da manutenção da hegemonia do saber.

2.2. A trajetória do multiculturalismo

O preconceito e a discriminação sempre marcaram o universo escolar de centenas de jovens nos Estados Unidos. Nesse contexto registra-se o surgimento do multiculturalismo com uma proposta de firme oposição, combate e tutela às minorias, principalmente os grupos negros. Os alicerces do multiculturalismo foram, certamente, os movimentos sociais. O esteio do movimento foi o enfrentamento do racismo.

Gonçalves e Silva (1998),lembram que o início do movimento deu-se no final do século XIX, com as lutas dos afrodescendentes, que buscavam a igualdade no exercício dos direitos civis e o combate à discriminação racial no País.

Entres os pioneiros do multiculturalismo estavam educadores, afro-americanos, docentes universitários,que influenciaram os afrodescendentes com seus escritos a respeito de questões sociais, políticas e culturais. Na produção acadêmica desses escritores havia um exame a cerca dos direitos civis dos negros, sua situação de exclusão e discriminação. Há um destaque para George W. Williams, Carter G. Woodson, W. E. B. Dubois, Charles H. Wesley, St. Claire Drake.

Examinando a aceitação da universidade ao movimento multiculturalista, (GONÇALVES e SILVA, 1998) comentam que os primeiros programas e

departamentos de Black Studies⁵, foram criados em 1968 na San Francisco State University. No ano seguinte, outras universidades como Harvard, Yale e Columbia, curvam-se às pressões do movimento estudantil, inserindo em seus quadros curriculares esta nova área de estudos.

Os Black Studies, ao se preocuparem com as relações entre os diversos grupos sociais a partir da história e da cultura dos afro-descendentes, ajudaram a reconstruir a história dos negros e da humanidade, permitindo a essas comunidades compartilharem dos conhecimentos produzidos e veiculados em sociedade. Todas essas mudanças contribuíram para amenizar o problema racial na década de 70 nos Estados Unidos, sobretudo entre a juventude negra.

[...]se antes, os negros estavam preocupados com a integração, ignorando sua própria cultura e sua história, é porque queriam ser exatamente como os brancos; hoje, eles se debruçam sobre a própria herança, buscando dialogar com o seu passado, para descobrir a própria identidade". (GONÇALVES e SILVA, 1998, p.34)

A década de 1970 presencia um maior desenvolvimento nas lutas multiculturalistas, à medida que os Estados Unidos estabelecem, à custa das pressões populares, políticas públicas em todas as esferas de poder público, com o objetivo de garantirem igualdade de oportunidades educacionais e justiça social a grupos culturais diversos, tais como os negros, do sexo feminino, deficientes, alunos de baixa renda etc.

A partir dos anos 80 e 90 as pesquisas sobre multiculturalismo foram intensificadas como consequência do seu avanço no discurso curricular, que valorizava a mistura e o hibridismo de culturas, a pluralidade e as diferenças culturais. O enaltecimento da diferença se constitui numa de suas idéias básicas. Nesse período se destacam os estudos associando cultura/ educação escolar nas sociedades contemporâneas.

Moreira (1999), consciente de que o alicerce da dinâmica social vigente é a opressão econômica e social, destaca a crescente importância da questão

⁵**Estudos Africano-Americano** é um interdisciplinar campo acadêmico dedicado ao estudo da história, da cultura e política dos negros americanos. Estudos negros é uma forma sistemática de estudar os negros do mundo, como a sua história, cultura, sociologia e religião. É um estudo sobre a experiência negra e o efeito da sociedade sobre eles e os seus efeitos na sociedade. Este estudo pode servir para erradicar muitos estereótipos raciais. Estudos Negros implementos: história, estrutura familiar, as pressões econômicas e sociais, estereótipos e relações de gênero. (WIKIPÉDIA: Disponível em <http://en.wikipedia.org/wiki/African-American_studies>. Acesso 10 out.2013).

cultural no mundo contemporâneo. A cultura é vista como campo de lutas e de relações de poder desiguais, representando a origem dos conflitos mundiais no cenário atual.

Tais conflitos têm como causa as divergências de interesses entre diferentes grupos e das tentativas de imposição dos significados de determinados grupos em relação a outros, com o objetivo de exercer a hegemonia cultural.

A abordagem multiculturalista iniciada nos Estados Unidos chega ao Brasil nas primeiras décadas do século XX com os movimentos negros. Diferente do que ocorreu em território norte-americano, os debates só chegaram à Universidade a partir dos anos 80.

As lutas e os protestos culturais de grupos afro-brasileiros se fortaleceram a partir dos anos 50, impulsionados pela influência norte americana, os congressos e conferências pan-africanas, a atuação da ONU e a criação de organizações de reivindicação do movimento negro no País como a Associação dos Negros Brasileiros (ANB), Convenção Nacional do Negro Brasileiro (CNNB), União Nacional dos Homens de Cor (UNHC), a criação do Teatro Experimental Negro (TEN).

A ONU, através da UNESCO, determinou que seus países-membros elaborassem garantias jurídico-institucionais para protegerem a vida de grupos culturalmente dominados. Ao financiar pesquisas para evitar a propagação do racismo no mundo contribuiu para a queda do mito da democracia racial no Brasil, que sempre se apresentou com a imagem de um País que possuía uma convivência inter-racial equilibrada, quando, de fato, sempre camuflou o flagelo dos negros e indígenas, vítimas da tirania branca.

A partir dos anos 80 com a redemocratização do País, aumenta o interesse pelo multiculturalismo no currículo escolar. As organizações internacionais de defesa dos direitos humanos estabelecem o compromisso de promoverem uma educação para a cidadania pautada no respeito à diversidade cultural, buscando a superação das discriminações e do preconceito. (CANDAU, 1997) cita a Conferência Mundial sobre Políticas Culturais, promovida pela UNESCO em 1982, no México, como base de aproximação entre os povos e uma melhor compreensão entre as pessoas.

O Brasil tem participado de eventos significativos, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada por organizações como UNESCO, UNICEF e Banco Mundial. É signatário da Declaração de Nova Deli⁶. De acordo com discurso oficial, a educação para a cidadania implica na capacidade de convivência com a cultura do outro.

Ao incluir a Pluralidade Cultural como Tema Transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais, (BRASIL, 1998) avançou-se um passo importante em prol da necessidade de formar o aluno para a cidadania com base no respeito às diferenças. Cria-se uma proposta educacional e curricular multiculturalista, à medida em que se reconhece o valor da pluralidade e da diversidade cultural.

Lopes (1999) advoga a crença de que não é suficiente propor nos PCNs a importância da convivência pacífica entre grupos culturais plurais e diversos. A sensibilidade para o outro não acontece por meio de propostas impostas. Nesse sentido, coloca-se o educador como um aliado importante.

Candau (1997) reitera que tem havido o crescimento de encontros, seminários e congressos abordando temas relativos à globalização, pluralismo cultural, identidades sociais e culturais etc. O início dos debates nos meios educacionais universitários aconteceu numa das reuniões anuais da ANPEd⁷. Em 1995, foi realizada uma sessão especial sobre o tema multiculturalismo e universidade. Segundo a autora o tema gerou certa resistência por parte de muitos.

⁶ Assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional que se reconhece a educação como instrumento proeminente de promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural. (SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. **Em defesa da diversidade cultural - UFPI** <www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/.../rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF de MJA da Silva> - Acessado em 02 out. 2013).

⁷ A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) é uma sociedade civil sem fins lucrativos que reúne sócios institucionais (os Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em Educação). A finalidade da ANPEd é o fortalecimento da pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Ao longo dos seus mais de 30 anos, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação vem ocupando um importante lugar no cenário nacional e internacional, em virtude da relevante produção científica de seus membros e da atuação política em defesa dos objetivos maiores da educação brasileira. A ANPEd se estrutura por meio de 23 grupos de trabalho e o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED). (Fonte <http://www.anped.org.br>/acessada em 11 de agosto de 2013).

Gonçalves e Silva (1998), asseguram que nos anos 90 houve um crescimento da produção acadêmica, com um aprofundamento no tema. Vários programas de pós-graduação em Educação deram destaque a assuntos como educação e gênero, educação e diversidade, educação e relações raciais, educação indígena. Esses estudos vêm conquistando maior espaço nos anos iniciais do século XXI, conforme se observa a literatura educacional disponível sobre o assunto.

2.2.1 Os movimentos sociais

Os grandes movimentos sociais organizados fortaleceram o debate sobre a necessidade de valorização e de respeito às várias identidades, quer seja de gênero, raça, etnia, etc. Em decorrência disto, várias conferências internacionais aconteceram como a recentemente conduzida em Durban, África do Sul.

No ano de 2001, aconteceu em Durban, na África do Sul, a I Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância. Entre os dias 31 de agosto e 08 de setembro daquele ano, 173 países, 4 mil organizações não governamentais (ONGs) e um total de mais de 16 mil participantes discutiram temas urgentes e polêmicos. O Brasil estava presente, com 42 delegados e cinco assessores técnicos. A Conferência de Durban foi um marco nas discussões sobre racismo, xenofobia e discriminação a nível internacional.

O Estatuto da Igualdade Racial foi um dos resultados da Conferência. Os debates em Durban mostraram que o mundo estava disposto a criar mecanismos de erradicação de todas as formas de preconceito e que cada país precisava fazer sua parte. Nesse contexto, o Brasil criou e, posteriormente, aprovou uma legislação sem precedentes na história nacional.

O presidente da Fundação Cultural Palmares, na época, Elói Ferreira de Araújo, afirmou que mesmo que outras conferências com esse tema acontecessem, não poderia deixar de celebrar os avanços que a reunião de Durban proporcionou. Esse evento, disse ele, marcou o início de um novo tempo nas políticas públicas mundiais voltadas contra o racismo, a xenofobia e outras formas de discriminação. O Brasil está se adaptando a esse novo cenário.

Concluindo sua afirmação, menciona que o estatuto, as cotas em universidades e alguns concursos mostram que estamos no caminho certo.

À medida que se abre espaço para estes debates começa-se a perceber o fortalecimento na organização de movimentos que na verdade, por serem minorias, são formas de resistência, que lutam pela quebra de padrões, por seus direitos civis, religiosos, afetivos, educacionais, etc. Em todos esses movimentos destaca-se o combate ao preconceito quanto a forma de viver de grupos minoritários.

Protagoniza-se um momento singular no âmbito do conhecimento. Os grandes debates sejam nas conferências nacionais ou mundiais, sejam no meio acadêmico, o tema da diversidade cultural se encontra presente e hoje está sendo estudado de forma a se compreender conceitos e categorias, interpretações sobre o fenômeno que ocorrem dentro e fora do espaço escolar. Esse tema alcançou os currículos que, cada vez mais são devassados e pressionados a mudarem.

Hoje, a preocupação dos educadores com relação ao currículo, consiste em conceber uma orientação que estabeleça conexões com a realidade sociocultural brasileira, associando o conhecimento científico a outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas

Canen e McLaren (1997, 2000), sugerem que o educador deve estar bem preparado não apenas do ponto de vista técnico e teórico, mas, principalmente, estar consciente de que vive, hoje, numa sociedade que necessita ressignificar muitos conceitos em função da pluralidade de culturas com que vai conviver.

Os grupos minoritários nas suas lutas vêm procurando assegurar seus direitos e buscando através da própria legislação apoio que lhes possibilite o enfrentamento das barreiras fora e dentro do ambiente escolar. Não apenas o sistema educacional tem procurado atender a essas reivindicações, mas toda a sociedade hoje reconhece que os movimentos sociais de natureza identitária como LGBT, negros, e mulheres, por exemplo, tem provocado mudanças no contexto social, político, da saúde, etc.

Protagonizamos um tempo em que a participação social, principalmente a de grupos marginalizados, se torna mais intensa, gerando um constante estado de tensão e a busca de soluções para muitos conflitos. Os diversos grupos

expressam sua insatisfação em grandes manifestações em que escancaram as injustiças e discriminações sofridas, procurando, cada um à sua maneira, conquistar o seu espaço e a garantia dos seus direitos.

Não há educação multicultural separada do contexto de luta, dos grupos culturalmente dominados, que buscam modificar, por meio de suas ações, a lógica pela qual a sociedade produz sentido e significados de si mesma. (GONÇALVES e SILVA, 1998, p. 99).

É importante que os educadores saibam que muitos grupos vêm se organizando e na luta pelas conquistas de direitos tem apresentado à sociedade propostas educativas interessantes com o propósito de tornar mais perceptíveis as linguagens silenciadas.

Desta forma muitos conhecimentos foram acrescidos podendo servir de elementos de estudo que colaborarão com a adesão a uma conduta multicultural no ambiente escolar. A exemplo disso pode-se mencionar os espaços obtidos na salvaguarda de direitos no terreno da legislação.

A penetração dos postulados provenientes do Multiculturalismo Crítico contribuíram para desafixar a fundamentação eurocêntrica e confrontá-la com outros entendimentos da realidade, desordenando os padrões e inferências. Nesse sentido os grupos inferiorizados pela sua condição de raça ou gênero, por exemplo, devem entender o processo histórico de construção da posição de desvantagem em que se encontram.

2.3 A consolidação do Paradigma Multicultural refletido nas ONGS

Revela-se de grande importância o respaldo das ONGS⁸ no que diz respeito ao fenômeno do multiculturalismo considerando que o mesmo não é um

⁸Desde 1990 vem sendo desenvolvido e difundido pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) um documento que pode ser resumido nos seguintes pontos: 1. O fundamento real do desenvolvimento humano é o universalismo do direito à vida; 2. Cada ser humano nasce com um potencial, que necessita de certas condições para se desenvolver; 3. O objetivo do desenvolvimento é criar um ambiente no qual todas as pessoas possam expandir suas capacidades; 4. Esse ambiente deve ainda oportunizar que a presente e as futuras gerações ampliem suas possibilidades; 5. A vida não é valorizada apenas porque as pessoas podem produzir bens materiais, nem a vida de uma pessoa vale mais que a de outra; 6. Cada indivíduo, bem como cada geração tem direito a oportunidades, que lhe permitam melhor fazer uso de suas capacidades potenciais; 7. A forma pela qual realmente e são aproveitadas essas oportunidades e quais os resultados alcançados é um assunto que tem a ver com as escolhas que cada um faz ao longo de sua vida; 8. Todo ser humano deve ter possibilidade de escolha,

fenômeno isolado que tenha surgido do nada. As ações desenvolvidas por estas organizações corroboram imensamente com todo o percurso desenvolvido pelo Multiculturalismo Crítico, desde a sua origem até os dias atuais.

A análise dos trabalhos apresentados por especialistas nas reuniões da ANPED e do ENDIPE no período de 1995 a 2000 foram de significativa importância para fundamentar questões até então fragilizadas pela qualidade dos discursos

Foi exatamente nesta conjuntura que a UNESCO, logo após a realização da controversa Conferência da ONU sobre o “Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância”, realizada em Durban (África do Sul), do dia 31 de agosto ao 08 de setembro de 2001, que em sua última Conferência Geral, celebrada em Paris, de 15 de outubro a 3 de novembro de 2001, aprovou por aclamação uma Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Nessa ocasião, o Diretor-Geral deste organismo, Koïchiro Matsuura, afirmou que esperava que essa declaração chegasse “um dia a adquirir tanta força quanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos”.

Stuart Hall (1997) e Boaventura de Sousa Santos (2001) asseguram que no cenário internacional acompanha-se ao longo dos últimos 30 anos, através das várias conferências internacionais, o esforço da sociedade organizada em privilegiar a reflexão a cerca da diversidade cultural com suas identidades. Neste sentido percebe-se a importância do respeito às diferenças e a eliminação de qualquer forma de intolerância. “As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. (BOAVENTURA, 2001, p.10).

Lopes (1999), Moreira (1999) e Silva (1999), apontam que a Associação Nacional de Pós-graduação em educação ANPED⁹ realizou no ano de 1999 uma

agora, e no futuro; 9. Há uma necessidade ética de se garantir às gerações futuras condições ambientais pelo menos iguais às que gerações anteriores desfrutaram (desenvolvimento sustentável); 10. Esse universalismo torna as pessoas mais capazes e protege os direitos fundamentais (civis, políticos, sociais, econômicos e ambientais). Aproximadamente 6.610.000 resultados (0,23 segundos) **PNUD Brasil - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento** www.pnud.org.br/ acessada em 16 de agosto de 2013.

⁹ A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) é uma sociedade civil sem fins lucrativos que reúne sócios institucionais (os Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em Educação). A finalidade da ANPEd é o fortalecimento da pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Ao longo dos seus mais de 30 anos, a Associação Nacional de Pós-

reunião cujo tema central do evento foi a diversidade e a desigualdade. A partir das discussões geradas por estas iniciativas houve um incremento na avaliação e análise do currículo com o surgimento de muitas propostas que viessem a reparar os danos dirigidos a culturas suplantadas e ou subvalorizadas

Os quatro eixos fundamentais postulados no relatório mundial da UNESCO, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser pretendem romper com a hierarquização onde os aspectos cognitivos do aluno estão em primeiro plano.

Com essa reorientação valorizou-se a formação da cidadania, a construção do conhecimento, a busca de equilíbrio nas relações sociais com ética, justiça e solidariedade. Desta forma a tão citada educação de qualidade se consolida. O fato do currículo escolar não ser inclusivo expõe muitos jovens, principalmente os que tiveram uma trajetória escolar com muitas barreiras, a uma situação de conflitos com o sistema resultando no fracasso escolar.

Diante de tantas discrepâncias as agências internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) via Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial se encarregaram de “mobilizar” os países-membros em torno da discussãosobre educação, tolerância e respeito à diversidade cultural, haja visto o problema representar uma ameaça à todos, indistintamente (dominados e dominantes, pobres e ricos, negros e brancos, mulheres e homens), independente de classe ou grupo social. Para isso, traçaram metas, definiram propostas e promoveram eventos (fóruns e conferências), a fim de manterem sob controle os antagonismos sociais e culturais.

Graduação e Pesquisa em Educação vem ocupando um importante lugar no cenário nacional e internacional, em virtude da relevante produção científica de seus membros e da atuação política em defesa dos objetivos maiores da educação brasileira. A ANPEd se estrutura por meio de 23 grupos de trabalho e o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED).ENDIPE(Encontro nacional de didática e prática de ensino) **ANPEd** -Tem como finalidade a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa, na área da educação, no Brasil.www.anped.org.br/ - 14k – acessada em 20 de setembro de 2013. www.endipe.com 2008, 2009,2010.acessada em 20 de setembro de 2013.

Lopes,(1999), afirma que por meio desses eventos os Estados-Nação, entre eles o Brasil, são estimulados a assumirem o compromisso de reformularem os discursos e programarem reformas nos sistemas educacionais e curriculares oficiais, articulando princípios da ideologia neoliberal e, contraditoriamente, de “educação para a tolerância”, “cultura da paz” e “respeito às diferenças culturais” entre povos, etnias, nações.

2.4 Ações afirmativas e o sistema de cotas

O amplo debate a respeito do multiculturalismo fez surgir as ações afirmativas que procuram nos espaços educacionais e no currículo uma forma de reparar danos. A política de reserva de cotas para deficientes, negros e alunos de escolas públicas para o ingresso nas universidades e em concursos públicos são exemplos de ação afirmativa. Vale salientar que essas medidas são apenas paliativas, o ideal é que as diversas identidades sejam reconhecidas, e que as discriminações sejam banidas.

A sociedade norte americana passava a exigir do estado políticas públicas que contemplassem a etnia negra. Isso resultou no que conhecemos por ações afirmativas, que se espalharam pelo mundo inteiro e garantem oportunidade de trabalho, participação política e ensino superior a grupos minoritários. Ao longo do tempo essa política se expandiu para um sistema que pudesse estabelecer um percentual para que determinados grupos tivessem a sua participação resguardada em cotas.

Em relação à discussão sobre ações afirmativas, foram realizados dois seminários sobre o tema, em Salvador e Vitória, a partir dos quais se elaborou 46 propostas de ações afirmativas, abrangendo áreas como educação, trabalho, comunicação, saúde. Foram implementadas algumas destas políticas, contudo seus recursos são limitados e seu impacto permanece muito restrito.

De acordo com a Fundação cultural Palmares, por Ação Afirmativa entende-se o conjunto de políticas públicas adotadas com o objetivo de promover a ascensão de grupos socialmente minoritários, sejam eles étnico-culturais sexuais ou portadores de necessidades especiais. Em síntese, a ação afirmativa tem como objetivo combater as desigualdades sociais resultantes de processos

de discriminação negativa, dirigida a setores vulneráveis e desprivilegiados da sociedade.

Tais políticas têm como marco histórico a sua institucionalização no sistema educacional estadunidense a partir da década de 60. À época, estas políticas visavam o ingresso da população negra nos centros universitários de excelência dos Estados Unidos da América.

Nos Estados Unidos na década de 60 abriu-se um grande debate envolvendo o tema do multiculturalismo crítico. Igualdade de direitos e de oportunidades era o lema que sustentava as lutas antissegregacionistas. Tais políticas tiveram como marco histórico a sua institucionalização no sistema educacional estadunidense a partir da década de 60. À época, estas políticas visavam o ingresso da população negra nos centros universitários de excelência dos Estados Unidos da América.

No caso do Brasil, a Conferência de Durban, como ficou conhecida, a Conferência mundial contra racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, ocorrida em Durban, na África do Sul, em 2001, abriu caminho para o que antes da sua realização parecia impensável: o início do processo de discussão e implantação de políticas de ação afirmativa no País.

A Conferência foi também um dos balizadores para a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, em 2003. A partir daí, diversas medidas de ações afirmativas foram implantadas com o intuito de reparar a histórica desigualdade racial que persiste na sociedade brasileira.

As cotas raciais segundo a fundação cultural Palmares são uma das principais medidas afirmativas adotadas em defesa da população afro-brasileira, pois proporciona a inserção de um contingente considerável de negros na rede universitária do País. Consiste basicamente na reserva de parte das vagas das instituições de ensino superior para candidatos afrodescendentes ou indígenas, por exemplo.

O sistema geral de cotas agrega, ainda, as cotas sociais, que consistem na reserva de vagas do vestibular para alunos formados em escolas públicas, pessoas com algum tipo de deficiência, estudantes com baixa renda familiar ou professores da rede pública, entre outros; e o bônus, que é o acréscimo de pontos, por meio de valores fixos ou de porcentagens, na nota do vestibular de candidatos de condições socioeconômicas menos favorecidas.

São muitas as instituições públicas de ensino superior que adotam algum tipo de cota em seus processos seletivos. Destas, algumas implantaram a política de Cotas para negros, segundo levantamento realizado pela organização Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (Educafro), ao longo dos últimos seis anos (2004 a 2010).

Hoje, ainda de acordo com as informações da fundação cultural Palmares, as universidades têm autonomia para criarem seus próprios sistemas de cotas. Entre os vários tipos de ações há reserva de vagas para negros, quilombolas, indígenas, ex-alunos de escola pública, pessoas com deficiência, filhos de policiais mortos em serviço, estudantes com baixa renda familiar e professores da rede pública residentes na cidade onde se localiza a instituição.

Em 1983, o projeto de lei n. 1332, previa algumas ações para compensar o processo discriminatório, onde haveria 20% de reserva de vagas para mulheres negras e 20% de vagas para homens negros em concursos públicos e bolsas de estudo. Nesta mesma lei haveria a inserção da cultura africana e de afrodescendentes no Brasil. O projeto de lei do deputado federal Abdias Nascimento não foi aprovado pelo Congresso Nacional.

Podemos destacar algumas ações voltadas a valorização da cultura negra como, por exemplo, em 1984, o decreto que torna a serra da barriga (antigo quilombo dos palmares), patrimônio histórico do país e 1988 com a Criação da Fundação Cultural Palmares, por ocasião do centenário da abolição da escravidão. Com a promulgação da nova constituição, muitos aspectos foram observados em relação ao mercado de trabalho para mulheres e pessoas com deficiência.

Todas essas ações impetradas pelo poder público é uma nítida constatação de que a sociedade brasileira convive com a discriminação em vários aspectos. . A década de 90 foi um período efervescente no que se refere às ações afirmativas.

A primeira política de cotas admitida nacionalmente foi a da legislação eleitoral, em que ficou estabelecida uma cota mínima de 30% de mulheres para as candidaturas de todos os partidos políticos.

A Marcha Zumbi 1996¹⁰ ocorrida em 1996, contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, configurou-se num momento grandioso de aproximação e pressão em relação ao Poder Público. A população negra necessitava de políticas públicas para resguardarem os seus direitos e lutarem pela superação do racismo e da desigualdade racial. Algumas sugestões para constar nestas políticas públicas:

Alguns acordos internacionais foram empregados como métodos junto ao Poder Público, para que este adotasse uma conduta mais provocadora no enfrentamento à discriminação. Essa estratégia resultou na criação de um decreto no qual haveria um compromisso do Brasil na formulação de uma política nacional de promoção da igualdade de oportunidades e de tratamento no mercado de trabalho.

Em 1996 A Secretaria de Direitos Humanos, criada neste mesmo ano, criou o Programa Nacional dos Direitos Humanos –(PNDH) cujo objetivo era:

Desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta, formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra e apoiar as ações da iniciativa privada que realizem discriminação positiva (BRASIL, 1996, p.30).

Em junho do mesmo ano aconteceu o seminário “Ações Afirmativas: estratégias antidiscriminatórias”, realizado no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA e o seminário internacional “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos” promovidos pelo Ministério da Justiça.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o manual “Superando o racismo na escola” são iniciativas do poder público no espaço educacional como alternativas para abolir a discriminação racial.

No que diz respeito ao acesso ao ensino superior algumas propostas de ações afirmativas foram impetradas no âmbito do Poder Legislativo.

As propostas são diversas, porém em todas elas percebe-se uma política de reparação quer seja com bolsas de estudo, indenizações ou mesmo

¹⁰ PALMARES, Zumbi dos. Disponível na: Wikipédia, <apt.wikipedia.org/wiki/Zumbi_dos_Palmares> Acesso em 05 Out. 2013.

cotas. São muitos os grupos contemplados em que se percebe uma tendência notadamente étnica-racial.

O ano de 2001 representa um marco importante no que se refere aos projetos encaminhados porque, foi, neste ano, que foram aprovadas políticas de ação afirmativa para a população negra por decisão do Poder Público. O Ministro do Desenvolvimento Agrário assinou, em setembro de 2001, portaria que criava uma cota de 20% para negros na estrutura institucional do Ministério e do INCRA, devendo o mesmo ocorrer com as empresas terceirizadas, contratadas por esses órgãos.

O Ministro da Justiça, em dezembro de 2001, assinou portaria que estabeleceu a contratação, até o fim de 2002, de 20% de negros, 20% de mulheres e 5% de portadores de deficiências físicas para os cargos de assessoramento do Ministério. O mesmo princípio foi aplicado às empresas de prestação de serviços para o órgão federal.

O Ministério de Relações Exteriores determinou que, a partir de 2002, fossem ofertadas vinte bolsas de estudo federais a afrodescendentes que se preparavam para o concurso de admissão ao Instituto Rio Branco, incumbido da formação do corpo diplomático brasileiro.

No âmbito do ensino superior, a primeira lei com esse desenho foi aprovada no Rio de Janeiro e entrou em vigor a partir da seleção de 2002/2003. Por meio de lei estadual, foi estabelecido que 50% das vagas dos cursos de graduação das universidades estaduais fossem destinadas a alunos oriundos de escolas públicas selecionadas por meio do Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio – Sade.

Essa medida foi aplicada em conjunto com outra, derivada da lei aprovada em 2002, a qual estabeleceu que as mesmas universidades destinassem 40% de suas vagas a candidatos negros e pardos.

A avaliação do rumo de políticas tão recentes no Brasil, como o das ações afirmativas, tem necessariamente um caráter temporário e limitações provenientes do contexto político, social e econômico.

Martins, (1996), apresenta o termo ação afirmativa como política pública, ainda pouco conhecida e suas adoções vêm gerando alguns questionamentos. Um deles refere-se ao fato de que poderia estar sendo concedido alguns privilégios, outra espécie de discriminação, ao invés da garantia de um direito,

onde o beneficiado poderia passar a ser visto como incapaz de, por mérito próprio, conseguir uma vaga de emprego ou entrar na universidade, por exemplo. No entanto, do ponto de vista jurídico, as ações afirmativas têm se mostrado eficazes no combate a desigualdade social.

Guimarães (1999) afirma que a existência das ações afirmativas por si só não eliminam a desigualdade social, pois as mesmas se restringem apenas aos casos em que determinados grupos são alijados de um processo, não por questões pessoais, mas, por critérios sociais ou raciais. Por se tratar de um tema novo, ainda não foi possível avaliar sua eficácia e seus impactos.

2.5 AMPARO LEGAL PARA A LEGITIMAÇÃO DA ABORDAGEM MULTICULTURAL CRÍTICA

Analisar uma abordagem de tal magnitude como sugestão para a construção do currículo emancipatório do educador não seria possível se não contasse com o amparo legal da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e dos PCNs. Em vários pontos destes documentos estão presentes princípios, argumentos, parágrafos, seções que apresentam espaços para a concretização da orientação multicultural crítica no currículo escolar.

2.5.1 A Constituição Federal de 1988

Há 25 anos, exatamente no dia 05 de outubro de 1988, a Assembleia Constituinte, presidida pelo então deputado Ulisses Guimarães promulgava o novo texto da Constituição Federal que ficou conhecido pela modernização da democracia, pelo fortalecimento dos direitos individuais e da salvaguarda dos deveres do Estado.

A nova Carta constitucional do país consolidou-se de forma satisfatória. Ela apresenta significativas reformas na estrutura do Estado brasileiro, notadamente nos capítulos dos Direitos Sociais; da Família, Criança, Adolescentes e Idosos; dos Índios. Todos eles legitimaram direitos que preservam os trabalhadores, as minorias, as pessoas que necessitam de serviços públicos de educação e saúde. Nada disso mudou profundamente o alicerce do Estado brasileiro, mas colaborou na edificação de uma sociedade menos desigual e mais democrática.

Uma verdadeira reforma da sociedade brasileira apenas poderá ser construída se houver uma força política capaz de realizar uma eficiente redução das desigualdades sociais. Um movimento de conscientização das massas, propagando por meio de militância política e de originalidade intelectual, possibilidades concretas para construir outro Brasil: justo autônomo e independente do perverso legado do período colonial.

Pode-se considerar alguns artigos do texto de 1988 como instrumentos de luta eficientes. Cabe-nos então, resguardá-los, até que toda a sociedade alcance uma evolução capaz de construir um movimento político de tal magnitude que permita a supressão de vantagens aos donos do poder e o reconhecimento dos direitos dos oprimidos. Só então haverá uma conjuntura favorável para essas mudanças tão sonhadas.

No preâmbulo desta Constituição Federal há uma citação que explicita a justificativa para sua criação, como sendo a de “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias”.

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a erradicação da pobreza e da marginalização e redução das desigualdades sociais e regionais; promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (ART. 3º, parágrafos I, III, IV).

Observa-se neste trecho o reconhecimento do pluralismo cultural e a necessidade da extinção dos preconceitos, ou seja, a própria carta magna tem uma filosofia que possibilita uma leitura no sentido do Multiculturalismo Crítico.

De acordo com a carta magna, a República Federativa do Brasil orienta-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: independência nacional; prevalência dos direitos humanos; autodeterminação dos povos; não intervenção; igualdade entre os Estados; defesa da paz; solução pacífica dos conflitos; repúdio ao terrorismo e ao racismo; cooperação entre os povos para o progresso da humanidade; concessão de asilo político”. (Artigo 4º, parágrafos de I a XI)

As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam a serem silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. (SANTOMÉ, 2005, p. 163).

Nesse sentido, acrescenta, buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações. (Parágrafo único)

No capítulo I dos Direitos e Deveres individuais destaca-se que " todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade: homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações; ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante; - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão"; (Art. 5º, parágrafos I , III, VI , XLII,)

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. [...] Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande músico, ou de um pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é toda criação humana. (FREIRE, 1980, p.109)

McLaren (2000,) acrescenta que, palavras, símbolos, signos e sinais fazem parte de uma cultura cuja leitura determina o modo de vida de um grupo. Aqui no Brasil poderia existir várias línguas, porém a língua do branco europeu prevaleceu, o tupi-guarani e a língua africana foram ignorados. (GIROUX, 2000) complementa: com o estabelecimento da língua, todo o resto foi mais fácil.

O ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (ART. 206, parágrafos I, III)

No capítulo II dos direitos sociais há a proibição da diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil; proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e

critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência; (artigo 7º, parágrafo xxx).

O preconceito racial ainda é muito presente em nossa sociedade, seus efeitos são muito amplos e quando nos reportamos à escola estes se fazem sentir em situações cotidianas e no próprio currículo que preserva as marcas da colonização quando impõe a supremacia da cultura branca, julgando as demais como pitorescas ou exóticas em suas lições e rituais. (SILVA, 2001:102).

Macedo, (2006), indica que as desigualdades são produzidas tendo como pano de fundo nosso modelo econômico onde as questões raciais e a própria linguagem, importante mediador, desvalorizam muitas identidades e fortalecem outras.

No art. 215 que trata da cultura, preconiza-se que o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Em seu § 1º, da Constituição Federal, exige-se que o Estado proteja as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. Mais adiante, no § 2º a lei dispõe sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

Constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico". (ART. 216)

Gonçalves e Silva(,1999), em vários estudos e pesquisas observaram que as reformas educacionais elaboradas no final do século passado (sec. XX), e as novas políticas públicas adotadas se propuseram a enxergar a diversidade cultural. Nesse sentido, Moreira (2001), acrescenta: O multiculturalismo representa uma condição inescapável do mundo ocidental, a qual se pode responder de diferentes formas, mas não se pode ignorar. (Moreira 2001, p.66),

Ainda no artigo 26, § 3º, 4º e 5º a lei estabelece incentivos para a produção e o reconhecimento de bens e valores culturais, frisando que os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei, estabelecendo

o tombamento de todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Quando os portugueses chegaram ao Brasil os índios foram tratados como animais. Suas crenças foram desrespeitadas, seus hábitos foram ridicularizados, suas tradições interrompidas. Foi preciso inclusive, “catequizá-los”¹¹ (grifo meu), foi um verdadeiro genocídio cultural¹².

Nestes 513 anos de história o Brasil registrou o desaparecimento de cerca de quatro milhões e meio de índios. A comunidade indígena hoje é formada por 215 sociedades que falam 170 línguas diferentes. No Brasil, vivem 817 mil índios, cerca e 0,4% da população brasileira, segundo dados do Censo 2010. Eles estão distribuídos entre 688 Terras Indígenas e algumas áreas urbanas. Há também 82 referências de grupos indígenas não contatados, das quais 32 foram confirmadas. Existem ainda grupos que estão requerendo o reconhecimento de sua condição indígena junto ao órgão federal indigenista.

Só haverá igualdade quando forem respeitadas as diferenças de cada povo que compõe essa nação pluriétnica, e só saberemos o que significa “ordem e progresso” quando nos libertarmos da ganância e da corrupção que descobriram o Brasil em 1500 (BELFORT, 2004, p 68)

A Constituição Federal ao se referir aos índios no seu art. 231, afirma que são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

¹¹ Catequese (do latim tadio *catechesis*, por sua vez do grego κατήχησις, derivado do verbo κατηχέω que significa "instruir a viva voz") é a parte principal do rito de iniciação cristã, em que a pessoa iniciada ouve o anúncio do Evangelho. Portanto, a catequese e as celebrações formam uma unidade no processo de iniciação a vida cristã. A pessoa é instruída para bem celebrar.

¹²**Genocídio cultural** é usado para descrever a destruição da cultura de um povo, em vez do povo em si mesmo. Pode envolver linguicídio, fenômenos de aculturaçãoetc(Wikipédia)

As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivadas com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei. (§ 2º e § 3º)

Recentemente o Chefe da Tribo "Kaya po" recebeu a pior notícia de sua vida: Segundo relatos populares em rede (*Facebook*), Dilma, a presidente do Brasil, deu sua aprovação para a construção de uma grande central hidroelétrica (a terceira maior do mundo). A barragem vai inundar cerca de 400 000 hectares de floresta. É a sentença de morte para todos os povos que vivem perto do rio.

Mais de 40 mil índios terão que encontrar novos lugares para viver. A destruição do habitat natural, o desmatamento e o desaparecimento de várias espécies são fatos! Concluindo o relato, há um desabafo: Este é o preço real para pagar a "qualidade de vida" do nosso estilo de vida chamado "moderno" Não há mais espaço no nosso mundo para aqueles que vivem de forma diferente, que tudo deve ser nivelado, que todos em nome da globalização, devem perder a sua identidade, a sua forma de vida.

As terras de que trata o artigo 231 são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis, sendo vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco. (§ 4º, 5º)

A respeito dos citados artigos vê-se que os mesmos não foram colocados em prática tendo em vista o desprezo dos latifundiários ao se reportarem aos índios como "bugres" ou "selvagens" que só querem a terra, mas não plantam. É importante salientar que a relação do índio com a terra nada tem a ver com a visão capitalista de produção para a comercialização. Para os índios a terra é uma mãe, berço da vida.

2.5.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN

A LDB no seu art. 1º estabelece que educação abranja os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Quando destaca que a educação é um dever da família e do Estado no seu artigo 2º a lei assegura que foi inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e que tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, do respeito à liberdade e apreço à tolerância; (ART. 3º.)

McLaren, (1997) expõe que o Multiculturalismo Crítico irá intervir nas relações de poder que organizam as diferenças. Sob uma visão multicultural crítica voltadas à escola, se prevê que currículos devam ser revistos, nos seguintes termos:

A reforma curricular precisa reconhecer a importância de espaços de encorajamento para a multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e de se criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos e não como objetos (MCLAREN, 1997, p. 146).

A LDB no seu § 3º estabelece o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando o desenvolvimento cultural do País e a integração das ações do poder público que conduzem à: defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; produção, promoção e difusão de bens culturais; formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões; democratização do acesso aos bens de cultura; valorização da diversidade étnica e regional.

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (ART. 26 da LDB.)

No § 2º, decreta que o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Quanto ao ensino da História do Brasil, o § 4º determina que devam ser levado em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. Quanto a parte diversificada do currículo, o § 5º orienta que será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

O art. 35º estabelece que o Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

De acordo com a referida lei, o aumento dos saberes que permitem compreender o mundo favorecem o desenvolvimento da curiosidade intelectual, estimulam o senso crítico e permitem compreender o real, mediante a aquisição da autonomia na capacidade de discernir. Aprender a conhecer garante o aprender a aprender e constitui o passaporte para a educação permanente, na medida em que fornece as bases para continuar aprendendo ao longo da vida.

Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, privilegiar a aplicação da teoria na prática e enriquecer a vivência da ciência na tecnologia e destas no social passa a ter uma significação especial no desenvolvimento da sociedade contemporânea. Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão inteligente dos conflitos inevitáveis.

A LDBEN afirma que a educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Supõe ainda exercitar a liberdade de

pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono do seu próprio destino.

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre: domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; conhecimento das formas contemporâneas de linguagem, domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (LDB, art. 36, § 1º)

Esta lei afirma que o conhecimento para ter magnitude e legitimidade deve passar pela dimensão histórica e cultural. A epistemologia do conhecimento deve servir de base para a reconstrução dos mesmos numa sociedade de rápidas mudanças. O novo currículo apresenta uma orientação organicista, ou seja, impulsionador da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade.

2.5.3 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ens. Médio-PCNEM

A construção do conhecimento é determinada pela cultura, história, economia e a política de uma determinada sociedade, num dado espaço de tempo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) instituídos em 1996 dividiram o conhecimento científico em 03 grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A LDBEN esclarece que essa nova organização por áreas de conhecimento teve como justificativa endossar uma educação científica e tecnológica para o entendimento, o propósito e as respostas para os problemas reais. Estes são arranjos que envolvem elementos socioculturais conduzidos por um ponto de vista que agrega aspectos humanos e tecnológicos. Não se desacreditou da necessidade de manutenção dos conteúdos específicos anteriormente estabelecidos, mas a combinação e ampliação daqueles que são apropriados para o aperfeiçoamento pessoal e social.

Um aspecto observado pela equipe que elaborou os PCNs e que merece destaque, foi a observação de que os conteúdos eram fragmentados e descontextualizados. Apontou-se a interdisciplinaridade como forma de agregar os conhecimentos necessários à resolução de determinados problemas. O

conhecimento é, assim, assimilado e reelaborado a partir da realidade de uma sociedade.

Nesse sentido, sugere os PCNs, não deve haver afastamento entre os conteúdos curriculares e a bagagem dos educandos, sob pena de comprometer o interesse dos mesmos pela escola. Nenhum conhecimento deve ser repassado ao aluno sem passar pelo crivo do professor, sua análise e discernimento. Um conhecimento que não é aplicável acaba sendo desprezado. Por isso, Freire, (1996) assegura que: “Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a coerência docente na classe. A coerência entre o que se diz, o que se escreve e o que se faz.” (FREIRE, 1996, p. 116)

Os Parâmetros orientam que o educador deve fazer brotar no aluno a vontade de interferir na realidade de forma independente. Neste nível de comprometimento o aluno mostra que o conhecimento foi significativo para ele, pois lhe serviu de base para a compreensão dos problemas sociais.

A reposição do humanismo nas reformas do Ensino Médio deve ser entendida então como busca de saídas para possíveis efeitos negativos do pos-industrialíssimo. Diante da fragmentação gerada pela quantidade e velocidade da informação, é para a educação que se voltam as esperanças de preservar a integridade pessoal e estimular a solidariedade.(PCNS)

De acordo com os PCNs, espera-se que os mesmos contribuam para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilarem mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social.

2.5.4 O Tema Transversal da Diversidade Cultural

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCNs) foi uma proposta do Governo federal com vários objetivos. E como forma de sanar os prejuízos educacionais relacionados a estereótipos, adotou a pluralidade cultural como um dos temas transversais¹³. Estes temas revelam conceitos e valores básicos à

¹³De acordo com os PCNs, os temas transversais são constituídos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e compreendem seis áreas: Ética (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade), Orientação Sexual (Corpo: Matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente Transmissíveis) Meio Ambiente (Os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental) ,Saúde (autocuidado, vida coletiva), Pluralidade Cultural (Pluralidade Cultural e a Vida das Crianças no Brasil, constituição

democracia e à cidadania e atendem a questões importantes e imperativas para a sociedade contemporânea.

Apesar de suas limitações, apontadas por vários autores como (MOREIRA, 2002), um passo importante ocorreu em 1996, com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, (BRASIL, 1996), sobre os temas transversais, no qual dá ênfase sobre a pluralidade cultural, destacando que:

A educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. A escola ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças - não o elogia a desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, podem e devem, portanto, serem fatores de enriquecimento. (PCNs p. 96)

Os PCNs expressam que dentro desse contexto, é importante que se mencione também duas outras diretrizes: as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, aprovada em setembro de 1999, e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída em julho de 2001, que estão provocando significativas mudanças na educação brasileira no campo da instituição de práticas educativas e curriculares voltadas para a valorização da diversidade sociocultural do país.

Deve-se, portanto, reconhecer que esses instrumentos legais construídos no âmbito das políticas educacionais brasileiras, são resultantes das lutas dos movimentos sociais e dos movimentos dos educadores, em defesa da democratização da educação e estão dando um novo impulso às ações político-pedagógicas voltadas para transformação das práticas curriculares das escolas, tornando-as cada vez mais igualitárias e acolhedoras de nossa diversidade sociocultural.

Cabe um questionamento se o educador tem esse potencial e este perfil. Saber que desafios e potenciais apresentam para esta formação e se as Diretrizes Curriculares para a formação de docentes preconizam orientações gerais no sentido da profissionalização do professor. Vale observar que os Parâmetros

da pluralidade cultural no Brasil, o Ser Humano como agente social e produtor de cultura, Pluralidade Cultural e Cidadania) e Trabalho e Consumo (Relações de Trabalho; Trabalho, Consumo, Meio Ambiente e Saúde; Consumo, Meios de Comunicação de Massas, Publicidade e Vendas; Direitos Humanos, Cidadania).

Curriculares Nacionais – PCNs são contemplados com vários temas transversais, sendo um deles o da diversidade cultural.

Há necessidade imperiosa da formação de professores no tema Pluralidade Cultural. Provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania. É investimento importante e precisa ser um compromisso político pedagógico de qualquer planejamento educacional /escolar para formação e/ou desenvolvimento profissional dos professores (PCN. Temas Transversais, 1997:123).

A legislação mudou, o tema da Pluralidade cultural foi inserido como um tema transversal, porém sem a orientação multicultural crítica o educador continua lidando com comportamentos discriminatórios, frutos da repressão e do descaso, resquícios de uma sociedade segregadora. A escola continua se mantendo numa postura tradicional. O professor não consegue ultrapassar essa barreira.

A idéia de possuímos uma democracia racial sustentou a educação neste país por longas e penosas décadas de exclusão. Nossos governantes sempre evitaram se aprofundar no tema e preferiram se colocar numa zona de conforto.(PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, vol. 10, p. 22)

Os privilégios sempre estiveram presentes na vida de quem detém o poder e os diversos grupos sociais como os negros, índios e homossexuais, foram marginalizados e mantidos bem longe dos benefícios.

Nesta época predominava a idéia de que o fracasso escolar de algumas pessoas estaria associado aos aspectos culturais considerados inadequados à assimilação dos conhecimentos. Segundo a nova sociologia da educação a deficiência estaria no espaço escolar que só contemplava a classe social de maior poder aquisitivo.

Candau (2008) dedica-se a este estudo por considerar os princípios do Multiculturalismo Crítico importantes na construção de uma sociedade mais justa, que possa conduzir a um saber democrático, que está aberto à inclusão e que busca políticas públicas que venham a fortalecer as identidades dos grupos diversos. O que se considera mais interessante nesta visão é a idéia de que a cultura é algo construído e reconstruído permanentemente, apagando a idéia de tradicionalismo e estabilidade.

Sacristàn, (2000), anuncia que uma característica lamentável das aprendizagens escolares continua sendo a de que se mantém muito dissociados da aprendizagem experiencial extraescolar dos alunos. Esse distanciamento se

deve à própria seleção de conteúdos dentro do currículo e à ritualização dos procedimentos escolares. O abismo aumenta e se agrava, à medida que os estímulos culturais fora da instituição, são cada vez mais amplos, atrativos e penetrantes.

Num mundo em que a ciência constitui um poder no qual é reivindicada como legitimação do poder social, só é possível uma verdadeira democracia, em todos os níveis sociais, ao preço de uma verdadeira democratização do saber. (ROUQUEPLO, 1983, pág. 17)

2.5.5 O Currículo do Ensino Médio Pautado na LDBEN

O currículo do Ensino Médio tem hoje um novo delineamento fundamentado em concepções da LDB e do Ministério da Educação. Essa delimitação se apoia em habilidades a serem adquiridas pelos jovens nessa etapa de ensino. Se no passado a escola ministrava conteúdos sem conexões e encadeamentos, seccionados, tendo como carro chefe o armazenamento de informações, hoje temos uma realidade diferente após a reforma curricular e o surgimento dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

O Ensino Médio passou a ser entendido como o desfecho de uma formação sintonizada com a modernidade colocando o jovem como um indivíduo gerador de conhecimentos com valores que o prepare para a convivência saudável com os outros estimulando o pensamento crítico, a liberdade e o exercício da ética. A sociedade contemporânea exige um novo cidadão, desta vez mais autônomo onde a educação se apresenta como componente indispensável ao seu desenvolvimento.

Infelizmente as chances não são as mesmas para todos, ainda existe a exclusão de alguns em face do modelo econômico implantado em nossa sociedade. Este modelo é controlado pela aquisição do conhecimento, ou seja, quem tem conhecimento tem mais oportunidades de trabalho por exemplo. As desigualdades começam a ser geradas porque nem todos conseguem adquirir certas habilidades como as necessárias para a prática da cidadania ou aquelas necessárias ao exercício profissional.

[...]mas, de que competência se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para aceitar críticas, da disposição

para o pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento? (PCNs)

Quando o Ensino Médio passou a integrar a Educação Básica essas competências passaram a ser perseguidas por milhares de jovens que se matricularam nesta modalidade. O jovem nesta idade está mais bem preparado para entender as mudanças sociais, são mais críticos, gostam de serem desafiados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o novo Ensino Médio foi o resultado do esforço conjunto da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SIAEB). O novo modelo traz como demanda um investimento permanente na formação inicial e continuada do professor. O conhecimento é rapidamente suplantado exigindo novas habilidades do indivíduo.

O aperfeiçoamento da tecnologia aliada à crescente produção tem contribuído para acelerar o desemprego em virtude das horas de trabalho diminuídas e, principalmente, pela escassez de postos de trabalho para quem não tem qualificação.

As relações sociais estão com suas fronteiras alargadas, uma nova geografia se estabeleceu. Já não existem distâncias, o mundo está on-line. As informações e o conhecimento são compartilhados incessantemente gerando novos modelos de relacionamentos, e de determinantes identitários como símbolos de uma cultura globalizada. Nesse sentido o processo educacional desponta, remetendo ao que é ideal para uma sociedade.

[...] entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduz a um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras. (Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI, da UNESCO)

Para a constituição de um currículo para o Ensino Médio baseado nesse novo modelo, levou-se em consideração o compromisso com o indivíduo que iria se apropriar de tais conhecimentos. Esta missão envolve a formação ética, o incremento da competência para gerir sua própria vida, e o gozo do senso crítico.

De acordo com as considerações oriundas da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, incorporadas nas determinações da Lei nº

9.394/96, “a Educação deve ser estruturada em quatro alicerces¹⁴: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser”

Segundo a LDB, a situação brasileira é rica de possibilidades. O projeto de Ensino Médio do país está definido, nas suas diretrizes e bases, em admirável sintonia com a última geração de reformas do Ensino Médio no mundo. O exercício de aproximação dos séculos poderá ser feito de forma inteligente se tivermos presente a experiência de outros países para evitar os equívocos que eles não puderam evitar.

De acordo com a lei, tornar realidade esse Ensino Médio, ao mesmo tempo unificado e diversificado, vai exigir muito mais do que traçar grades curriculares que mesclam ou justapõem disciplinas científicas e humanidades com pitadas de tecnologia. Vai necessitar do apoio de uma abordagem teórica, metodológica cujos princípios possam nortear as ações. Nesse sentido sugere-se o conhecimento e a incorporação do Multiculturalismo Crítico nos meios educacionais

A LDB não se intitula um documento burocrático, mas uma oportunidade. É mais que um conjunto de regras a ser acatada, ou burlada, a LDB é uma convocação que oferece à criatividade e ao empenho dos sistemas e suas escolas a possibilidade de múltiplos arranjos institucionais e curriculares inovadores.

Segundo a referida lei, é da exploração dessa possibilidade, muito mais que do cumprimento burocrático dos mandamentos legais, que deverão nascer as diferentes formas de organização do Ensino Médio, integradas internamente, diversificadas nas suas formas de inserção no meio sociocultural, para atender a um segmento jovem e jovem adulto cujos percursos de vida serão cada vez mais imprevisíveis, mas que tem por responsabilidade delimitar com sinais de maior justiça e equidade.

¹⁴**Os quatro pilares da Educação** são conceitos de fundamento da educação baseado no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. No relatório editado sob a forma do livro: "Educação: Um Tesouro a Descobrir" de 1999¹, a discussão dos "quatro pilares" ocupa todo o quarto capítulo, da página 89-102, onde se propõe uma educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser, eleitos como os quatro pilares fundamentais da educação. (Wikipédia).

A lei em questão afirma que uma reforma não pode ser considerada boa ou ruim pelos entraves que possam surgir em seu desenvolvimento. Os Educadores são conclamados a buscarem soluções para as novas demandas. A resposta a uma convocação dessa natureza exige o diálogo e a busca de consenso sobre os valores, atitudes, padrões de conduta e diretrizes pedagógicas que a mesma LDB propõe como guias desta caminhada.

A efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio será ao mesmo tempo um processo de ruptura e de transição. Ruptura porque sinaliza para um Ensino Médio significativamente diferente do atual, cuja construção vai requerer mudanças de concepções, valores e práticas, mas cuja concepção fundante está na LDB.

Conforme reconhece a LDB, o novo Ensino Médio não surgiu do vazio ou da rejeição da experiência até agora acumulada, com suas qualidades e limitações. Os saberes e práticas já edificados constituem referência dos novos, que agem como existente num dado momento histórico.

A nossa relação com o estabelecido não deve ser, portanto, de querer destruí-lo ou cristalizá-lo. Sem um olhar sobre o instituído, criamos lacunas, desfiguramos memórias e identidades, perdemos o vínculo com a nossa história, quebramos os espelhos que desenham nossas formas.

As diretrizes observam que dessa dinâmica entre transição e ruptura vai surgir a aprendizagem com os acertos e erros do passado e a incorporação dessa aprendizagem para construir protótipos, práticas e alternativas curriculares novas, mais adequadas a uma população que, pela primeira vez, chegará ao Ensino Médio. Esse processo se inicia formalmente, neste final de milênio, com a homologação e publicação destas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. A exemplo de toda reforma educacional, terá etapas de desequilíbrios, seguidas por constantes ajustes.

As consequências de uma reforma educacional são imprevisíveis, reconhece a lei, o que não nos permite afirmar de que forma este Ensino Médio se comportará no momento em que estas diretrizes estiverem implantadas. O currículo, segundo a mesma, não se traduz em uma realidade pronta e tangível, mas na aprendizagem permanente de seus agentes, que leva a um aperfeiçoamento contínuo da ação educativa.

Nesse sentido, uma reforma como a que foi proposta, será tanto mais eficaz quanto mais provocar os sistemas, escolas e professores para a reflexão, análise, avaliação e revisão de suas práticas, tendo em vista encontrarem respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem de nossos alunos.

O aluno egresso do Ensino Médio, de acordo com o art. 35 da LDB deve ter consolidado e aprofundado os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos. Deve ter adquirido a preparação básica para o trabalho e a cidadania como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Deve ter alcançado a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Em suma, conclui a lei, o Ensino Médio brasileiro vai ser aquilo que nossos esforços, talentos e circunstâncias forem capazes de realizar. Papel decisivo caberá aos órgãos estaduais formuladores e executores das políticas de apoio à efetivação dos novos currículos de Ensino Médio. E aqui é imprescindível lembrar dois eixos norteadores da Lei nº9394/96, que deverão orientar a ação executiva e normativa tanto dos sistemas como dos próprios estabelecimentos de Ensino Médio¹⁵.

2.5.6 Formação Docente para o Ens. Médio conforme os PCNs

Do comportamento das universidades e outras instituições de Ensino Superior dependerá também, em larga medida, o êxito da concretização destas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, com o qual elas mantêm dois tipos de articulação importantes: como nível educacional que receberá os alunos egressos e como responsável pela formação dos professores.

O Ensino Superior está, assim, de acordo com os parâmetros, convocado a examinar sua missão e seus procedimentos de seleção, na perspectiva de um

¹⁵A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96),... I - As escolas deverão estabelecer, como *norteadores* de suas ações pedagógicas: ... Mais ainda, adotando a flexibilidade como um de seus *eixosnorteadores* da Lei nº 9.394/97, que deverão orientar a ação executiva e normativa. *portal. mec.gov.br/ acesso em 12 Jul.2013.*

Ensino Médio que deverá ser mais unificado quanto às competências dos alunos e mais diversificado quanto aos conhecimentos específicos que darão suporte à constituição dessas competências. E deverão fazê-lo com a ética de quem reconhece o poder que as exigências para ingresso no Ensino Superior exercem, e continuarão exercendo, sobre a prática curricular e pedagógica das escolas médias.

A preparação de professores, pela qual o Ensino Superior mantém articulação decisiva com a Educação Básica, foi reiteradamente apontada pela lei como a maior dificuldade para a implantação destas DCNEM, por todos os participantes, em todos os encontros mantidos durante a preparação deste parecer. Maior mesmo que os condicionantes financeiros. Uma unanimidade de tal ordem possui peso tão expressivo que dispensa maiores comentários ou análises. Um peso que deve ser transferido às instituições de Ensino Superior, para que o considerem quando, no exercício de sua autonomia, assumirem as responsabilidades com o País e com a Educação Básica que considerem procedentes.

O próximo Plano Nacional de Educação afirmaram os parâmetros, será uma oportunidade para discutir questões como a formação de professores, entre outras a serem equacionadas durante a execução destas DCNEMs. Porém, a negociação de metas entre atores políticos para um plano dessa natureza, não o torna necessariamente eficaz. Mais importante será a negociação das metas que serão traçadas com as próprias realidades diversas do País, nas quais se incluem os gestores dos sistemas e os agentes educativos que estão em cada escola.

Para finalizar, reconhecendo a limitação de inovações curriculares no nível de sua proposição, mas também convencida do imperativo de orientações propositivas num país diverso socialmente e federativo politicamente, a Câmara de Educação Básica do CNE reitera, a propósito destas DCNEM, aquilo que já afirmou: “As medidas legais representam, no entanto, passos preparatórios para as mudanças reais na educação brasileira, em sintonia com as novas demandas de uma economia aberta e de uma sociedade democrática”.

2.5.7 Novos personagens após universalização da Educação Básica

A universalização da Educação básica atrelada à facilidade de acesso ao Ensino Superior trouxe para o espaço escolar novos sujeitos, antes marginalizados desse processo, com saberes e demandas próprias. Ao penetrarem no ambiente escolar encontram barreiras porque, na verdade o currículo não os contempla. Parece haver pouco espaço no currículo escolar para a diversidade. Muitos conflitos e tensões foram gerados a partir dessa mudança e hoje se busca respostas e soluções para esta demanda.

Uma das soluções para responder a essa necessidade, foi a introdução obrigatório do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da Educação Básica. Se estas mudanças acontecerem de fato, estaremos dando um passo importante no processo de descolonização do currículo. A prática pedagógica mantém enraizada a hegemonia de uma cultura que privilegia uns em detrimento de outros.

A dispersão de povos africanos no território brasileiro com o lamentável episódio escravocrata estabeleceu uma nova configuração à cultura existente até então. Ainda durante a escravidão e, após a libertação, essa população revela uma história de lutas, símbolos de resistência, além de ter se agregado à nossa formação cultural. Infelizmente essa parte da nossa história continua subvalorizada em nosso currículo.

O Multiculturalismo Crítico é um modelo cujo entendimento não aceita a hierarquização de saberes e de culturas e que reconhece os processos de exploração e de dominação de uma cultura que culminou neste processo de colonização a que estamos sujeitos.

O que vemos é uma cultura tomar para si o posto de maior importância relegando às demais posições consideradas inferiores e pior ainda, através de dominação simbólica e até mesmo de forma explícita. O conhecimento também é hierarquizado e hegemônico. O Multiculturalismo Crítico possibilita a quebra desse processo bem como sua superação.

A sociedade brasileira vive um momento em que os movimentos sociais impõem a contra hegemonia que desnuda as desigualdades e apresenta a diversidade cultural de forma escancarada a pedir lugar, vez e voz.

Nenhuma esfera da sociedade fica imune a esses apelos por renovação, justiça social, cessação de privilégios, reparação de danos. O sistema educacional em todos os seus níveis foi convocado a refletir sobre a falácia da

Educação como um direito de todos quando no ano de 2003 LDB 9394/96¹⁶ foi alterada e regulamentada

Colocar em pauta no currículo a questão racial foi, sem dúvida, um grande avanço para desconstruir o mito da democracia racial, quando se sabe que a população negra sempre sofreu e sofre preconceitos. Nos cursos de formação de professores o debate a cerca da diversidade cultural têm se ampliado, porém permanece no currículo a hegemonia cultural.

2.5.8 O Projeto Político Pedagógico - PPP do CE “Aristides Lobão

A elaboração desta proposta atende a uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. É um instrumento teórico-metodológico que tem como objetivo o enfrentamento dos desafios cotidianos da escola de forma sistematizada, consciente, científica e participativa. É o caminho mais adequado para reinventar a escola, ressignificando suas finalidades e objetivos.

O Projeto Político Pedagógico desta escola constitui-se, então, num instrumento que expressa as diretrizes do processo ensino-aprendizagem, tendo como referencial a realidade, as expectativas e as possibilidades concretas de seus alunos acreditando na escola como meio de educação e sua integração na comunidade em que vive.

De acordo com a LDB, a proposta pedagógica deve refletir o melhor equacionamento possível entre recursos humanos, financeiros, técnicos, didáticos e físicos, para garantir tempos, espaços, situações de interação, formas de organização da aprendizagem e de inserção da escola no seu ambiente social, que promovam a aquisição dos conhecimentos, competências e valores previstos na lei.

¹⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) através da sanção da Lei nº 10.639/03 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005). Acesso em 13 de junho de 2013. www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf.

Lei que altera a LDBEN, 9394/96, e estabelece a obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio da Educação Básica. Em 10/03/08, a Lei 10.639/03 também foi alterada e passou a incluir a história e a cultura dos povos indígenas, recebendo o número 11.645/08. Tal legislação foi regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004. Acessada em 14 de junho de 2013.

A proposta pedagógica, de acordo a citada lei, antes de tudo, deve ser simples. O projeto pedagógico da escola é apenas uma oportunidade para que algumas coisas aconteçam, e dentre elas, o seguinte: tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas.

A proposta pedagógica deve ter como propósitos a ressignificação os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores.

“O CE “Aristides Lobão” em Barão de Grajaú - MA, a exemplo de tantas outras escolas, tem objetivos que deseja alcançar metas a cumprir e sonhos a realizar”. O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao que chamamos de Projeto Político Pedagógico – PPP.

- É **projeto** porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo.
- É **político** por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir.
- É **pedagógico** porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao juntar as três dimensões, o PPP ganha a força de um guia - e indica a direção a seguir, não apenas para gestores e professores mas, também, para funcionários, alunos e famílias. Ele precisa ser completo o suficiente para não deixar dúvidas sobre essa rota e flexível o bastante para se adaptar às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Por ter tantas informações relevantes, o PPP se configura numa ferramenta de planejamento e avaliação para todos os membros das equipes gestora e pedagógica que devem consulta-lo a cada tomada de decisão. A Proposta Pedagógica desta escola tem a finalidade de reavaliar e reconstruir a prática pedagógica, oportunizando o acesso ao conhecimento, formando alunos autônomos, críticos, responsáveis e conscientes dos valores a serem vividos, tornando-se cidadãos atuantes em sua comunidade e preparados para a vida.

Com o objetivo de definir princípios que orientem as atividades desenvolvidas no Centro de Ensino “Aristides Lobão”, a escola elaborou o Projeto Político-Pedagógico a ser desenvolvido nos 02 (dois) anos subsequentes (de 2013 a 2014), procurando contemplar de modo mais amplo possível os interesses prioritários de todos os segmentos da comunidade escolar. O documento armazena os primeiros dados que visam nortear toda a prática pedagógica e as ações educativas da escola. Foi elaborada com a participação de todos os membros da escola com a finalidade de atender todas as necessidades da mesma, isto aconteceu no período de junho a dezembro de 2012.

O processo de reelaboração foi feito através de encontros de estudos com professores, coordenadores, gestores, pais, alunos, funcionários e representantes da comunidade, reconstruindo-o através dos instrumentos de coleta de dados (visitas e entrevistas) com o objetivo de envolver a comunidade no processo de construção e desenvolvimento desta proposta. Traz posicionamentos e reflexões atuais, com relação à escola que queremos construir, traçando os possíveis caminhos para a concretização de sua meta principal: a transformação de espaço escolar em oficinas de aprendizagens e a transformação dos alunos em construtores do saber.

Visto sob esta ótica, o desafio como agentes desse processo social e educacional onde está inserida esta escola, é, ainda, maior. Mas, não se pode deixar de lado, a realidade educacional do nosso país. A escola brasileira padece de um modo arcaico de funcionamento, é centralizadora, burocrática, inflexível e avessa às inovações, separada da comunidade por um grande “muro invisível”.

Portanto, o que se almeja é uma escola com um espaço de dialogismo crítico-emancipatório, não apenas “aberta” à comunidade que a cerca, mas integrada a ela, em todos os sentidos, fazendo com que a comunidade participe em todas as instâncias decisórias. “O que a comunidade não construiu, não sente como seu” (GADOTTI, 1994). E, se não sente como seu, não assume. “Tomar conhecimento” não é objetivo do povo, e sim, ajudar a criar”.

O Centro de Ensino “Aristides Lobão” possui boa estrutura física, hidráulica e sanitária, em ótimas condições de uso e conservação. Sempre limpa e preservada, proporciona um ambiente acolhedor, agradável, bem iluminada e ventilada, tornando o ambiente propício à aprendizagem.

Devido à boa qualidade do trabalho oferecido é uma escola bastante procurada pela comunidade baronense. Com o clamor dos pais e alunos, acaba-se matriculando além da capacidade das salas de aula, tornando-as superlotadas. Apesar disso, as aulas e atividades específicas são realizadas com empenho dos professores.

As carteiras, na sua maioria, ainda não são as mais adequadas, porém são bem conservadas, pois há um trabalho de manutenção permanente. A iluminação é bem distribuída nas salas de aula bem como a climatização. O pátio é coberto, bem iluminado e bem ventilado, sendo utilizado sempre para o recreio, eventos, reuniões, palestras e até aplicações de provas.

O CE “Aristides Lobão” não possui espaço próprio para práticas desportivas, contudo possui excelentes recursos audiovisuais, laboratório de informática e sala de vídeo o que melhorou bastante a qualidade das aulas ministradas.

No que se refere à prática pedagógica destacam-se: a atualização periódica da proposta curricular; o monitoramento da aprendizagem dos alunos; o desenvolvimento da inovação pedagógica; as políticas de inclusão com igualdade; o planejamento da prática pedagógica; e a organização do espaço e tempo escolares.

2.5.9 Referencial teórico do Projeto Político Pedagógico

Na Constituição Federal, de outubro de 1988, cap.205, há a seguinte citação: **“uma sociedade deve ser livre, justa e solidária”**. Esta é a sociedade que precisamos urgentemente construir, uma sociedade em que seja democratizada a escola pública para todos.

Nesse sentido O Centro de Ensino “Aristides Lobão” propõe um trabalho educativo que tenha como base teórica a idéia de que, tanto o professor quanto o aluno são sujeitos ativos no processo pedagógico, que se caracterizam por uma troca efetiva de experiências na construção do conhecimento, em que a produção do aluno é continuamente valorizada e estimulada segundo seu ritmo, suas potencialidades e habilidades, tornando-o sujeito do seu próprio desenvolvimento.

A proposta pedagógica do CE “Aristides Lobão” em Barão de Grajaú- Ma, se baseia na orientação pedagógica dos teóricos; Paulo Freire, Jean Piaget, Vygotsky, entre outros.

Tomando como base teorias contemporâneas da educação, em especial as que regem os Parâmetros Curriculares Nacionais, pretende-se que os conteúdos sejam trabalhados de maneira que o aluno atente para a compreensão de sua realidade, de modo global, com atividades inter-relacionadas e contextualizadas, em que os conteúdos também sejam interdisciplinares e resinificados pelos alunos.

Com esse entendimento de aprendizagem significativa, compreende-se que para concretizá-la há necessidade de uma mudança radical, pelo menos, no que se refere aos procedimentos de ensino, à postura do professor e à avaliação escolar.

Nessa perspectiva, os procedimentos pedagógicos a serem viabilizados são aqueles que consideram o aluno ativo e interativo no seu processo de conhecimento, com soluções diversificadas, trabalhos individuais e coletivos.

O planejamento do trabalho pedagógico deve refletir o anseio do grupo que está envolvido neste trabalho. Deve refletir a vida que queremos para a comunidade escolar. Nesse sentido o papel do professor deverá ser o de auxiliar o aluno na construção do conhecimento, onde o mesmo atua como mediador e facilitador da aprendizagem.

O PPP deve subsidiar o professor com elementos para uma reflexão contínua da sua prática, oportunizando a criação de novos instrumentos de trabalho para a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo ensino-aprendizagem individual ou coletivo.

Com a nova LDB 9394/96, que trouxe mudanças significativas e um novo olhar para a avaliação tanto no aspecto pedagógico como na legalidade, a escola tem proporcionado momentos de estudo e de discussão deste tema, que não se esgotou até o presente momento.

Esta escola entende que a educação não pode deixar de criar espaços para o diálogo entre todos os educadores, entre educadores e educandos, e destes com a comunidade escolar, para a reflexão de suas vivências.

É importante que os educandos envolvidos no processo de construção do conhecimento tenham o desejo de aprender e busquem permanentes desafios. Neste sentido é que se sugere a abordagem multicultural crítica como parâmetro para um reordenamento das ações pedagógicas.

Idealiza-se uma sociedade nas quais os valores da justiça, da fraternidade, da participação, da verdade, sejam respeitados e assumidos. Diante dessa idealização de sociedade a Escola assume o desafio de trabalhar para a construção de “uma sociedade livre, justa e solidária” (constituição Brasileira de 1988, art. 3º) que se baseia na dignidade da pessoa e no exercício de sua organização e participação nas estruturas sociais.

O papel da escola consiste na preparação do aluno para o mundo do trabalho e suas contradições, fornecendo-lhes os instrumentos, por meio de aquisição de conteúdos e das socializações, para uma participação ativa e organizada na democratização da sociedade.

A contribuição da escola e, principalmente, dos educadores é fundamental para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária. Isso acontece através de projetos envolvendo Escola e família, discutindo-se sobre o significado dos conceitos, comportamentos e atitudes.

O reconhecimento do papel social e socializador da educação, expresso na legislação educacional, conduz ao redimensionamento do princípio da cidadania, explicitado na Lei de Diretrizes e Bases nº 9493/96, através de um conjunto de proposições e condições institucionais e pedagógicas.

Desta forma a cidadania é compreendida não apenas como exercício de direito e deveres políticos, mas como efetiva participação na vida da sociedade, garantia de acesso aos bens materiais e culturais, aos meios necessários a uma melhor qualidade de vida e, ainda como exercício da consciência crítica que permita ao homem torna-se sujeito da própria história.

A nova LDB firma, a partir de seus fins e objetivos, o compromisso com a educação de qualidade, cuja prioridade é o desenvolvimento da capacidade de aprender, de pensar, de fazer, de ser e conviver. Estalei prevê ainda como fundamental para a formação do cidadão, o aproveitamento das experiências extraescolares do aluno, a valorização do profissional da educação, a participação da comunidade na vida da escola, a valorização da cultura local e regional e a vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Nesse sentido, o Centro de Ensino “Aristides Lobão” assume o compromisso de oferecer aos alunos um ambiente adequado, que proporcione experiências e situações planejadas e espontâneas, com objetivos claros,

ocorrendo num ambiente, onde estejam presentes os princípios éticos, políticos e estéticos.

O Projeto Político-Pedagógico desta escola mantém-se revestido de constantes negociações entre as pessoas envolvidas, no sentido de se preservar os direitos de cada um, já que se pretende uma sociedade justa e igualitária. A prática pedagógica desta escola fundamenta-se na construção contínua e gradativa do conhecimento, concebendo o aluno como sujeito ativo de sua própria aprendizagem, permitindo-lhe criar, investigar, solucionar problemas, pensar e fazer de forma consciente.

Tendo a cidadania como direção do processo de formação do aluno, a escola deve romper com práticas conservadoras que justificam e reproduzem as desigualdades. Desta forma considera-se viável a inserção do modelo multicultural crítico, de modo a possibilitar esse rompimento e a consequente adesão a novas formas de lidar com as questões ligadas ao preconceito e as desigualdades.

Confia-se que os esforços dedicados na sistematização das idéias aqui registradas, não se tornem em vão, pois expressam o pensamento e o desejo do corpo docente, discente, auxiliares e família, que acreditam na integração de forças para concretizar os objetivos propostos.

A liberdade é uma conquista, que implica em responsabilidade. Para (FREIRE, 1972) o homem busca libertação das situações que visam dominá-lo e domesticá-lo. Insere-se criticamente na realidade e exerce nela uma reflexão e uma ação transformadora. Nesse sentido, o papel da escola é a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de atuarem ativamente na vida social possibilitando, assim, o exercício da cidadania plena e a sua inserção no mundo do trabalho.

Consciente de si, do outro e do mundo, o homem tem condições de posicionar-se criticamente ante a realidade, assumi-la e transformá-la na perspectiva democrática e participativa. Dessa forma, a concepção de homem adotada está voltada para a formação de um cidadão capaz de um envolvimento importante no quadro de mudanças sociais, apto a identificar problemas relevantes à sua volta, conduzindo-se de modo consciente e ético.

Por isso, as pessoas que fazem o Centro de Ensino “Aristides Lobão” têm o compromisso de superar as práticas tradicionais e adotar práticas

educativas voltadas para a construção do conhecimento, onde o aluno seja o sujeito do processo e o professor o dinamizador / mediador da aprendizagem.

Nesta perspectiva a escola assume o compromisso de desenvolver um trabalho voltado para a inserção do aluno no mundo do trabalho, no mundo das relações sociais e no mundo das relações simbólicas, de forma que ele possa produzir e usufruir conhecimento, bens e valores culturais.

De acordo com a Constituição Brasileira de 1988, Art. 3, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária se baseia na dignidade de pessoa e no exercício de sua organização e participação nas estruturas sociais,

Assim sendo, esta escola é desafiada a dar sua contribuição para construir uma parcela da sociedade na qual os valores da justiça, da fraternidade e da participação sejam cultivados e respeitados. Deseja-se contribuir para a criação de uma sociedade provocadora de um processo sociocultural consciente, livre, criativo, responsável e participativo voltado para a realidade e orientado para a valorização do homem.

A proposta de educação assumida por esta escola implica no estabelecimento de um espaço reflexivo sobre as questões sociais, de construção e socialização do conhecimento, a fim de instrumentalizar os educandos para exercerem a cidadania.

A educação visa personalizar e humanizar o homem, para isso deve enfatizar a fraternidade, o diálogo, a justiça, a verdade, a solidariedade e o respeito mútuo, o que resulta em um cidadão capaz de viver em harmonia e com a incerteza/certeza. A Escola precisa planejar o seu futuro como Instituição responsável pela construção e reconstrução dos saberes através da transformação da informação em conhecimento.

É fundamental que a escola assuma a valorização da cultura de seu próprio grupo e, ao mesmo tempo, busque ultrapassar seus limites, propiciando aos seus educadores e educandos o acesso ao saber, tanto no que diz respeito ao que está ao seu redor, como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade. Para isso deve favorecer a produção e a utilização das novas tecnologias, sem perder de vista a autonomia intelectual e moral do educando como uma das finalidades da educação.

Cada pessoa deve aproveitar as oportunidades educativas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades

compreendem tanto os instrumentos essenciais quanto os conteúdos básicos da aprendizagem necessários para que os seres humanos possam sobreviver e desenvolver plenamente suas potencialidades.

Viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo, é meta da escola que tem o ser humano como prioridade. Além disso, não se pode deixar de perceber a Escola como formadora de sujeitos conscientes, atuantes, verdadeiros cidadãos, que, apropriando-se do conhecimento e desenvolvendo suas potencialidades e as competências necessárias na atualidade, sejam também autônomos e felizes.

2.6. Perfil da gestão

O Centro de Ensino “Aristides Lobão” tem um processo de gestão escolar democrática, solidária e interativa, diálogo aberto e claro entre os envolvidos sobre aspectos de melhoria educacional, análise coletiva da realidade da escola e consecutivas tomadas de decisões sobre questões administrativas e pedagógicas.

Para tanto, os diretores atuam como líderes articuladores dos diversos seguimentos através do Conselho Escolar e do Colegiado, fazendo-os sempre atuantes, organizados, participativos, consultivos, deliberativos e informativos, em questões que garantam a qualidade de ensino e atendimento, a fim de melhorar a gestão administrativa educacional e a interação escola-comunidade.

A gestão administrativa do Centro de Ensino Aristides Lobão pauta-se nos princípios da democracia e ética, alicerçando os papéis sociais assumidos pela comunidade escolar, sejam pais, responsáveis, professores, funcionários e representantes de cada esfera hierárquica, esboçada no organograma.

Os membros da administração são nomeados pelo governador do Estado por meio de Ato de Nomeação publicado no Diário Oficial do Estado. A gestão democrática exercida no Centro de Ensino Aristides Lobão é condição básica para a continuidade de relação marcada pelo respeito, compromisso, parceria e responsabilidade. Nesse sentido, enfatiza-se, ainda, que a tomada de decisões é um processo permanente e sistemático que inclui a observação de sugestões e necessidades vivenciadas pelo grupo. Com este espírito de

liderança, trabalha-se sempre buscando a melhoria do ensino, da aprendizagem e da formação pessoal do educando.

A gestão financeira possui ações articuladas com a gestão administrativa, o colegiado escolar, e a Unidade Regional de Educação de São João dos Patos- Ma, visando organização e acompanhamento de projetos e atividades que beneficiam a comunidade baronense.

O Centro de Ensino “Aristides Lobão” mantém-se com recursos provenientes do Fundo Estadual de Educação – FEE, Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI, Merenda escolar, e PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola, que repassam periodicamente fundos aplicativos para manutenção e aquisição de materiais permanentes.

A gestão do Centro de Ensino Aristides Lobão trabalha sempre no sentido de buscar aperfeiçoar os serviços educacionais com transparência, organização, controle, competência, coerência e ética profissional.

2.5.6.3 Perfil do aluno

Os alunos do Centro de Ensino Aristides Lobão são adolescentes, jovens e adultos com idade variando entre 14 e 21 anos. Possuem características semelhantes, todavia, diferenciam-se em alguns aspectos quando se refere aos turnos em que frequentam a escola.

A grande maioria que estuda no turno vespertino, é composta por adolescentes e jovens que não trabalham, não possuem renda própria, são solteiros, oriundos de famílias carentes, não têm acompanhamento educacional nem escolar em casa, não estudam nos horários opostos aos da escola e não possuem uma base de nível aceitável do Ensino Fundamental. Portanto, sentem dificuldades em acompanhar o ritmo do Ensino Médio e os professores precisam re-planejar suas aulas, além de retomar conteúdos sempre que necessário.

2.6.2 Perfil do professor

O Centro de Ensino Aristides Lobão, por questões político-pedagógicas tem um quadro mínimo de professores para suprir as necessidades e cumprir a carga horária exigida pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB, para o ensino médio,

portanto na falta de um professor, a escola nunca dispõe de um substituto. O que resulta em uma falácia do ensino.

Os professores são capacitados, licenciados e pós-graduados na sua totalidade. Não deixam nada a desejar quanto à competência e habilidades metodológicas, comparando-se com os das melhores escolas da região.

Trabalham em horários definidos pela direção de acordo com a carga horária em que foram efetivados, cumprindo a carga horária das disciplinas curriculares que ministram, com base na matriz curricular das escolas públicas de ensino médio do Estado, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Maranhão. Dão aulas de outras disciplinas que não estão licenciados, para complementação de carga horária.

São profissionais comprometidos com o processo ensino-aprendizagem, trabalhando sempre com o sentimento de equipe em benefício dos alunos. Trabalham de forma conjunta, em prol da comunidade escolar. Estão unidos para proporcionar à comunidade baronense uma escola de qualidade, onde seus alunos possam concorrer no amplo mercado de trabalho, em pé de igualdade, com estudantes de qualquer instituição de ensino médio.

São cumpridores de suas obrigações, pontuais, assíduos, participativos, entusiasmados e mostram-se preocupados com o nível de aprendizagem dos alunos.

2.6.3 Perfil dos pais ou responsáveis

Os pais dos alunos do Centro de Ensino “Aristides Lobão” são, na maior parte, moradores da zona rural de Barão de Grajaú e trazem os filhos para a cidade no intuito de proporcionar a estes jovens o curso de ensino médio e posterior ingresso na universidade. O grande problema destes pais é que embora tenham esta preocupação de matricular os filhos, ainda está lhes faltando um pouco mais de conhecimento para lidarem com as dificuldades do educando em casa, fazendo com que o aluno seja o principal produto de mudança desse processo.

Portanto, o que se percebe, é que os pais tem pouca instrução e isto dificulta o trabalho dos professores no acompanhamento dos filhos, sobrecarregando-os, já que os docentes ficam com a dupla obrigação de educar e instruir. Mas de

certo modo, com pouco conhecimento, estes pais sempre comparecem aos chamados da escola, sejam eles culturais ou pessoais.

2.6.4 Relação da escola com a comunidade

A contribuição da escola e, principalmente, dos educadores é fundamental para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solitária. Isso acontece através de projetos envolvendo escola, família e comunidade, discutindo-se sobre o significado dos conceitos, comportamento e atitudes.

Diante da realidade que temos, a equipe pedagógica busca mudanças para que ocorra a aprendizagem científica, mas envolve-se também com problemas sociais que o aluno vivencia, não deixando de lado a parte afetiva. Procura-se interagir escola-comunidade, promovendo jogos de futebol, festas, palestras em parceria com órgãos públicos, Faculdades e com pessoas da própria comunidade.

Assim o conhecimento se torna um elemento interpretativo e elucidativo do real, ou seja; por meio de conhecimento é que o homem vai questionar as verdades. Ao longo do tempo os professores, apesar de serem dedicados, sofrem limitações e diante do que vivenciam confundem educação pedagógica com educação moral e familiar e, mesmo sem recursos suficientes, não deixam de atender os alunos.

Têm-se problemas com números de funcionários que não são suficientes para o atendimento às necessidades da escola. Vários serviços desta escola são terceirizados tendo em vista que o Estado não oferta concurso público para estas áreas.

No Centro de Ensino “Aristides Lobão” existe uma relação democrática entre educador e educando, pois o processo de construção do conhecimento deve acontecer numa relação educativa onde não exista a dualidade, educador de um lado e educando de outro, já que se espera do educador a contribuição e o compromisso, no sentido de transformar o educando em agente social, através da transmissão, assimilação e produção do saber. Para isso é necessário que aconteça a transformação do próprio educador.

A Escola, em parceria com o órgão gestor da educação (URE e SEDUC), assume princípios democráticos, constituindo-os em espaços de transformação social. A autonomia e a participação, pressupostos da proposta pedagógica, não se limitam à mera declaração de princípios consignados neste documento, mas sim a presença de todos os envolvidos no processo educativo.

2.6.5 Fund. filosóficos, epistemológicos, sociológicos e psicológicos

Defende-se uma sociedade em que os valores de solidariedade, fraternidade, fé, honestidade e respeito, transcendam às barreiras do individualismo, contribuindo assim com a história de cada um, buscando com isso a liberdade e a felicidade desejada por todo o ser humano. Os educadores encontram-se empenhados na educação de pessoas que valorizam sua época de vida e seu meio, para atuar positivamente na sociedade.

Como Escola sabe-se que o ser humano é o sujeito principal da construção da sociedade e, por conseguinte, da história. Pretende-se que ele busque a verdade, que tenha idéias e objetivos definidos e que tenha na sua formação a autonomia, a criticidade e a participação efetiva capaz de atuar com humanidade, competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vive a fim de serem atendidos em suas necessidades individuais, sociais, políticas, econômicas e religiosas.

Desta forma, propicia-se uma educação que visa conciliar a cultura aos seus valores, considerando o educando como pessoa singular e única a ser encaminhada a assumir a sua própria personalidade através da realidade cultural de que é herdeiro e do contexto social onde o ser humano assuma seu papel de agente transformador, capaz de discernir e optar pelos valores que contribuam para a construção de uma sociedade mais humana, justa e fraterna.

2.6.6 Conhecimento escolar

O Centro de Ensino “Aristides Lobão” tendo em vista a realidade da educação assume o compromisso de contribuir para a construção de uma escola mais justa e democrática, onde a comunidade educativa participe do

planejamento e da avaliação de suas propostas. Assim, faz-se a opção por uma escola norteada pelos princípios da educação Libertadora - Transformadora.

Para concretizar a proposta de formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos na sociedade, a Escola organiza o seu fazer pedagógico através de conteúdos dinâmicos, significativos e contextualizados.

Consciente da importância do papel da Escola na formação da sociedade optou-se por uma educação que pressupõe o crescimento histórico-sócio-cultural do educando, para que seja capaz de construir novos conhecimentos, desenvolver a autonomia, buscar resoluções de problemas, a exercer cidadania, expressar-se e comunicar-se livremente.

Frente ao exposto, esta escola se propõe a ser desafiadora para desenvolver o espírito crítico, científico e participativo, fortalecer os processos solidários de convivência e de trabalho, mediante dinâmicas participativas que promovam a integração dos educandos, pais e educadores, aprimorar a prática pedagógica, crescendo na dinâmica do trabalho interdisciplinar no Ensino Médio.

Esta Escola se propõe também a valorizar e respeitar as diversas culturas, as tradições e formas próprias de expressão, resgatando a identidade do nosso povo; realizar o planejamento participativo em todos os níveis, promovendo a capacidade de perceber os problemas e de encontrar para eles soluções viáveis colocando, em prática, a Filosofia da Escola.

2.6.7 O trabalho pedagógico

Descreve-se aqui uma escola pública marcada, como tantas outras, por políticas públicas ineficazes, sobrevivendo à custa da vontade de um grupo de trabalho que mantém firme o propósito de que é necessário manter a qualidade do “ensino” oferecido.

Para refletir sobre a função da escola é necessário um repensar a organização político-pedagógica que permita trabalhar valores, integrar elementos da vida social aos conteúdos trabalhados e compreender este aluno/a como um/a cidadão/a que deve ser um agente transformador da sociedade, além de crítico/a responsável e participante.

A comunidade escolar repensa constantemente o seu papel pedagógico e sua função social para tanto, se faz necessário refletir sobre a escola que temos: se voltada para os interesses políticos, se discriminadora e produtora de mecanismos de controle que impedem os nossos estudantes de enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo.

2.6.8: Nossas concepções:

2.6.8.1 De Mundo:

O Mundo é o local onde ocorrem as interações homem-homem e homem meio social caracterizada pelas diversas culturas e pelo conhecimento. Devido à rapidez dos meios de comunicações e tecnológicos e pela globalização torna-se necessário proporcionar igualdade ao homem, o alcance dos objetivos materiais, políticos, culturais e espirituais para que sejam superadas as injustiças sociais, diferenças, distinções e divisões. Isso será possível se a escola for um espaço que contribua para a efetiva mudança social.

2.6.8.2 De Sociedade:

Pertencentes a uma sociedade capitalista e competitiva baseada nas ações e resultados, faz-se necessário construir uma sociedade libertadora, crítica, reflexiva, igualitária, democrática e integradora, fruto das relações entre as pessoas, caracterizada pela interação de diversas culturas em que cada cidadão/ã constrói a sua existência e a do coletivo.

2.6.8.3 De Homem:

O ser humano, na atualidade, é competitivo e individualista, resultado das relações impostas pelo modelo de sociedade em vigor. No entanto, a luta deve ser por um homem social, voltado para o seu próprio bem, mas, acima de tudo, para o bem estar dos outros. Modifica também a sociedade por meio do movimento dialético “do social para o individual para o social”. Assim sendo, torna-se sujeito da história.

2.6.8.4 De Educação:

O processo educacional deve contemplar um tipo de ensino e aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução de saberes “cristalizado” e desemboque em um processo de produção e de apropriação de conhecimentos podendo por isso, e transformá-los, possibilitando, assim, que o cidadão torne-se crítico e que exerça a sua cidadania, refletindo sobre as questões sociais e buscando alternativas de superação de uma sociedade injusta e desigual.

2.6.8.5 Currículo:

O currículo extrapola o “fazer” pedagógico abrangendo elementos como grade curricular, disciplinas, conteúdos e conhecimento. É necessário resgatar os saberes que o/a aluno/a traz de seu cotidiano. Elencado o objeto do conhecimento, este não deve ser trabalhado de forma superficial e desvinculado da realidade.

Está enraizada, em nossa ação pedagógica diária, uma metodologia tradicional que entende o conhecimento como um produto pronto para apenas ser repassado, considerando somente a interação unilateral entre professor e aluno. Todavia, é preciso que o objeto do conhecimento seja tratado por meio de um processo que considere a interação/mediação entre educador/a educando/a como uma via de “Mão dupla” em que as relações de ensino-aprendizagem ocorram dialeticamente.

Apesar de estar-se consciente de todas essas questões não se tem um currículo emancipatório do educador. Tem-se um currículo bastante tradicional que tira muitas vezes do professor a oportunidade de colocar à mostra o seu potencial multicultural crítico.

2.6.8.6 Planejamento

Para planejar, considerando as reflexões anteriores neste documento, o profissional deve mudar sua postura enquanto “homem” e “professor”. Primeiramente é preciso mudar a si próprio para, então, pensar em mudar os outros.

Planejar significa, a partir da realidade do estudante, pensar as ações pedagógicas possíveis de serem realizado no intuito de possibilitar a produção e internalização de conhecimento por parte do/a educando/a. Além disso, o planejamento deve contemplar a possibilidade de um movimento de ação-

reflexão-ação na busca constante de um processo de ensino-aprendizagem produtivo.

Portanto, não cabe mais uma mera lista de conteúdos. Devem-se dar ênfase às necessidades manifestadas a partir do conhecimento que se tem do próprio estudante. Logo, de posse de alguns dados referentes aos conhecimentos internalizados pelos/as educandos/as, passa-se à reflexão e discussão sobre os conhecimentos historicamente sistematizados.

Desta forma, permite-se que professor/a e aluno/a avancem em seus conhecimentos e se constituam como sujeitos reflexivos. A escola deve elaborar, por disciplina, aqueles conteúdos necessários pertinentes a cada série que serão o ponto de partida.

2.6.8.7 Missão da escola

Candau, (2006), afirma que reconhecer as diferenças é questionar os conceitos homogêneos, estáveis e permanentes. As certezas que foram socialmente construídas devem se fragilizar e desvanecer. Para tanto, é preciso desconstruir, pluralizar, reinventar identidades e subjetividades, saberes, valores, convicções, horizonte de sentidos. Considera-se que se está obrigado a assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido, na sociedade como um todo.

O Centro de Ensino “Aristides Lobão” assume o compromisso de desenvolver práticas educativas voltadas para construção da cidadania. E está, portanto, abraçando a tarefa de superar as práticas tradicionais e desenvolver uma educação escolar que se caracterize como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para a construção da compreensão da realidade em que atuam.

Desse modo, a escola assume como pressuposto filosófico a inserção do aluno no mundo do trabalho; das relações sociais, relações simbólicas (ciência, arte, religião, etc.) de forma que ele possa produzir e usufruir dos conhecimentos, bens e valores científicos e culturais.

Portanto, O Centro de Ensino “Aristides Lobão” propõe levar o aluno a:

- ✓ Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- ✓ Saber utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- ✓ Exercer a Cidadania como participação social e política adotando no dia-a-dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- ✓ Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- ✓ Questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e a capacidade de análise crítica.

2.6.8.8 Avaliação

A avaliação merece um destaque a parte, pois diz respeito a um processo mais amplo e abrangente que abarca todas as ações desenvolvidas na ação pedagógica, assim como todos os sujeitos envolvidos. Portanto, deve estar claro para aquele que avalia que ele também é parte integrante do processo avaliativo uma vez que foi o responsável pela mediação no processo de ensino-aprendizagem.

Logo, quando se lança olhar para avaliar alguém ou alguma ação no âmbito da instituição escolar, lança-se também o olhar sobre si próprio. Ao se avaliar se deve ter em mente o processo como um todo, bem como aquele a quem se está avaliando.

A atuação do professor consiste numa contínua reflexão sobre sua prática, na criação de novos procedimentos metodológicos e a retomada de aspectos que devem ser revistos ou reconhecidos como adequados para a aprendizagem individual e/ou grupal dos educandos, estes, nessa oportunidade, tomam consciência de suas conquistas, dificuldades e suas possibilidades de reorganização do processo de aprender a aprender e aprender a fazer, ser e a atuar.

Nesse sentido, a avaliação é um processo complexo que visa refletir a ação educativa no planejamento, não só aferição de conhecimento adquiridos, num determinado momento, (função somativa) mas um processo contínuo e sistemático de acompanhamento da aprendizagem, em seus aspectos cognitivos e afetivos, aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Da qualidade dos educadores em que adquire o caráter formativo (função formativa) em sintonia com as estratégias metodológicas, respeitando assim, a realidade de aprendizagem dos alunos em sua fase inicial (função diagnóstica) é que se dá uma avaliação mais precisa.

Considerando-se o desenvolvimento integral do aluno e de sua aprendizagem, a avaliação deve estar vinculada ao Planejamento de Ensino, que deve, no entanto, refletir os objetivos, as competências, habilidades, procedimentos, princípios, fundamentos teórico-práticos e relações sociais estabelecidos no Currículo Escolar.

Desse modo, a avaliação deve ser estruturada a partir de uma ação educativa que pressupõe a realidade de atividades de ensino e de aprendizagem, em que tanto professor quanto aluno devem ter clarezas aprendizagens efetivadas, ou, ainda, a serem elaboradas a partir de instrumentos mais adequados, visando construir um processo avaliativo de qualidade que alcance a aquisição de conhecimentos e capacidades, considerando os propósitos da avaliação, considerando a aplicação de procedimentos didáticos e ou técnicas adequadas e diversificadas.

A Nova LDBEN no art. 24, inciso V, considera o processo de construção do conhecimento contínuo e progressivo, devendo a avaliação a ele se adequar. A aprendizagem, nesse sentido, composta de elementos de ordem subjetiva e objetiva e, portanto, deve privilegiar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Para o aluno, a avaliação pode ser instrumento de conquista, superação de dificuldades e possibilidades para a reorganização de seus investimentos na tarefa de aprender. No tocante à Escola, é preciso definir prioridades e identificar quais aspectos das ações educacionais merecem mais apoio. Desta forma, serve de referência para a análise da aprendizagem com relação à aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola.

2.6.8.9 Diretrizes pedagógicas

O modelo do projeto escolar em que se trabalha é orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e tem como objetivo, entre outros tornar a aprendizagem significativa a partir de situações reais do cotidiano, onde os jovens tenham a aprendizagem significativa a partir de situações reais do cotidiano, onde tenham a oportunidade serem responsáveis por suas escolhas, expressarem-se livremente, ouvirem e respeitarem as idéias dos outros, contrapondo-a às suas, desenvolvendo a autonomia e cultivando as atitudes cooperativas.

2.6.9 O currículo

Currículo é ação, é trajetória, é caminhada construída coletivamente e em cada realidade escolar de forma diferenciada. É um processo dinâmico, mutante, sujeito a inúmeras influências, portanto, aberto e flexível.

Essa concepção de currículo veicula toda uma concepção de pessoa, sociedade, conhecimento, cultura, poder e destinação das classes sociais às quais os indivíduos pertencem; portanto, relacionada sempre a uma proposta político-pedagógico que explicita intenções e revela sempre graus diferenciados da consciência e do compromisso social.

Sua prática, é expressão da função socializadora e cultural de uma instituição no conjunto de atividades mediante as quais um grupo assegura que seus membros adquiram a experiência social historicamente acumulada e culturalmente organizada.

A proposta curricular desta escola fundamenta-se nos princípios do atendimento à diversidade, gestão democrática, autonomia e valorização profissional. Além destes princípios que são básicos estão aglutinados a eles outros como: sensibilidade, respeito, ética, criticidade, flexibilidade do currículo, interação, solidariedade.

Um dos conteúdos culturais que precisa ser apropriado pelas novas gerações por meio do processo educativo é “querer aprender” e a escola não pode renunciar à tarefa de levar o educando a se apoderar do saber.

Há, portanto, toda uma dinâmica de mudanças necessárias no sentido de conseguir a qualidade do processo ensino e aprendizagem: formação dos profissionais da educação, materiais didáticos e curriculares, equipamento e instalações, condições de trabalho, organização, avaliação, serviço de apoio, garantindo a flexibilidade desta unidade escolar em suas escolhas e suas necessidades.

Falta-nos um repensar no currículo a partir da observação do quanto são precárias as formas de vida dos nossos alunos, do quão pouco eles valorizam os conteúdos apresentados pelos livros didáticos e nas aulas expositivas. Tempo desperdiçado, professores lamentam, alunos se aborrecem, é um jogo onde todos perdem.

Esqueceu-se da amplitude do currículo. Mas foram estes jovens que procuraram esta escola pública para garantir seu direito à educação, ao conhecimento, devem ser eles, em sua concretude humana, o parâmetro para um novo ordenamento curricular.

Entende-se que a escola assim estruturada respeita as fases de desenvolvimento da adolescência em que se encontram a maioria dos nossos alunos. Esta escola se propõe a ser competente e deverá, portanto, encontrar o caminho para tornar o ensino prazeroso, condição necessária para despertar o interesse do educando.

Como se pode observar o projeto político pedagógico do CE “Aristides Lobão em Barão de Grajaú- MA apresenta pontos importantes no que se refere a valorização e o respeito à diversidade, bem como a condenação à discriminação e os preconceitos. Os professores já adotam em suas práticas, ações ligadas ao Multiculturalismo Crítico embora não estabeleçam nenhuma referência teórica ligada ao mesmo.

2.7 - O CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO DO EDUCADOR

2.7.1 Preceitos para a formação docente.

Candau (2006), parte do pressuposto de que o educador precisa ter tanto na sua graduação, como na sua formação continuada a presença da dimensão cultural perpassando em todas as disciplinas. Faz-se necessário trazer para o

cerne dessa reflexão a presença do Multiculturalismo Crítico na elaboração do PPP da escola, no Plano de ação e metas e nos encontros pedagógicos, passando a compor as pautas de todas as reuniões pedagógicas.

O professor está cansado de planejar sobre o “planejado”. Nesse sentido Sacristán (2002), ressalta: “Não convém anunciar esses problemas como sendo novos, nem lançá-los como moda, perdendo a memória e provocando descontinuidades nas lutas para mudar as escolas” (SACRISTÁN, 2002, p.15).

A formação inicial e continuada dos educadores foi pautada na convicção de era possível uma educação que privilegiasse determinada categoria de gênero, raça, religião sem que isso prejudicasse as demais. O que aconteceu foi desolador: preconceitos, violência, abusos de poder. A segregação foi o cenário principal deste palco. O mais agravante é que se continuou a ignorar as desigualdades e o sentimento de menos valia de alguns segmentos da sociedade.

A formação docente deve desenvolver atitudes de acolhimento e respeito à diversidade, a partir da informação e conhecimento adquiridos pela familiaridade com a problemática de grupos diferenciados existentes na população brasileira: gêneros, etnias, culturas, portadores de necessidades especiais, religiões (BRASIL, 2000, p. 70,)

Na formação inicial e continuada dos educadores há pouca preocupação com enfoques teóricos e metodológicos que provoquem discussão a respeito de questões culturais. O educador reconhece que a sua formação docente foi baseada em protótipos homogêneos e sente que a sociedade em sua multiculturalidade exige dele outro foco, um direcionamento que o liberte de estereótipos e preconceitos em contraposição aos modelos vigentes.

Sacristán, (2000) afirma que na teorização pedagógica dominante existem mais preocupações pelo como ensinar do que pelo que se deve ensinar. Se for evidente que ambas as perguntas devam ser questionadas simultaneamente em educação, a primeira fica vazia sem a segunda.

O autor, mencionado acima, afirma ainda, que a consequência dessa crítica é importante não apenas para reconsiderar as linhas de investigação dominantes em educação, mas, também, e especialmente, a formação de professores. A cultura geral de um povo depende da cultura que a escola torna possível, assim como dos condicionamentos positivos e negativos que se

despreendem da mesma, principalmente aqueles cuja principal oportunidade cultural é a escolarização obrigatória.

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz. (FREIRE, 1992, p.99)

Várias teorias tentaram explicar o fracasso escolar com base em características biológicas que apontariam uma suposta inferioridade genética relacionada à raça. Essa perspectiva serviu, segundo (APPLE, 1997), para que vários governantes e formuladores de políticas neoliberais e conservadoras legitimassem a eliminação dos direitos sociais e educacionais de pobres, mulheres e negros. Nesse sentido, pode-se afirmar que a educação escolar, historicamente, tem sido uma das aliadas para que essa classe minoritária assumia posições sociais inferiores.

A formação inicial e continuada dos educadores deve ser amplamente questionada e avaliada para que se dê lugar a muitos saberes que, simplesmente, não são sequer mencionados, ou se o são, apresentam-se de forma simplista e superficial, numa forma de parecer sem importância.

Giroux, (1988) afirma que a formação pedagógica multiculturalmente orientada resiste a padrões homogêneos, busca a origem de certos fenômenos, não mascara a realidade, esclarece, amplia horizontes. A capacidade de refletir e questionar são próprios da natureza humana, porém, foi tolhida quando alguns conhecimentos e práticas foram legitimados em detrimento de outros.

O educador, embora observe a realidade dos seus alunos, não costumam privilegiar suas experiências. Não dispuseram na sua formação uma orientação mais precisa de como aproximar o máximo possível os conteúdos dos livros didáticos dos saberes trazidos pelos alunos. O professor sente isso como um grande desafio porque essas experiências e saberes não ecoam nos conteúdos escolares e vice-versa.

Moreira e Candau, (2003) fazem referências ao cotidiano da prática pedagógica quando se menciona a expressão que apresenta o professor com um “formador de opinião”. O professor, hoje, é mais vítima do sistema do que propriamente um agente de mudanças. Perdeu seu status como referência

máxima de conhecimento; sua valorização profissional; e até o respeito por parte da sociedade. Com sua autoestima baixa o professor segue com os mesmos conteúdos, as mesmas estratégias e se sente pouco motivado a buscar outros saberes.

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente (Freire, 1996, p.15)

São precárias as condições de vida na qual vivem a maioria dos alunos, sua cultura é muito distante dos conhecimentos que ele precisa assimilar na escola. O professor não deve ser apenas um técnico, um transmissor de conhecimentos, deve intermediar esse caminho cheio de obstáculos até chegar na formação de um indivíduo, preparando-o para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

É preciso formar um professor descolonizador, afirma (MOREIRA, 2001). Segundo ele, falta ao nosso educador preparo suficiente para lidar com situações relacionadas a preconceitos, discriminação. O mesmo não se sente preparado para mediar conflitos de identidade.

A tão falada Educação de qualidade só poderá ser vislumbrada quando o sucesso escolar estiver presente na vida de todos seja qual for a sua cor, sua classe social, sua religião ou gênero. O educador terá para isso que romper com muitos mitos, modelos construídos e impregnados no currículo escolar. Sua capacidade crítica e reflexiva deve prevalecer sobre sua formação acadêmica.

D'Adesky, (1997), alerta que muitos educadores podem até ter receio de experimentar uma orientação multicultural crítica. O estigma do diferente pode até assustar, a princípio, porém, essa é a melhor maneira de fazer com que o aluno sinta que o conteúdo visto em sala de aula tem íntima relação com a sua vida.

Corroborando com essa idéia, (SILVA, 2000) menciona que o educador não deve se prender unicamente à tarefa de transmitir conhecimentos, tarefa esta bastante concorrida com as diversas mídias, mas, sobretudo, perceber que o conhecimento é dinâmico, portanto continuamente reelaborado, exigindo um professor reflexivo, crítico, criativo e autônomo na sua forma de conduzir os aprendentes.

O educador com a sua prática, somente, não é capaz de solucionar tão graves conflitos e problemas sociais, mas, quando apresenta aos seus alunos o panoramasocial atual, certamente estarão delegando a futuras gerações, o poder de fazê-lo. Dessa forma, esses educandos, compreenderão porque é tão difícil para um indivíduo negro, pobre e homossexual, por exemplo, “superar” o sistema educacional e atingir um nível maior de escolarização.

Percebe-se que nos últimos anos tem procurado se firmar a valorização das diversas categorias através das lutas sindicais, das conferências em educação e da própria postura do educador que passou a ser mais diretivo, mais reivindicador, que ressalta não só a lógica do ensinar e aprender, mas estabelece estreita relação com os aspectos culturais, sociais e psicológicos sem nenhuma hierarquização.

O educador contemporâneo reconhece que, além do domínio de conhecimentos específicos, devem saber selecionar e organizar os conteúdos a serem trabalhados para garantir o sucesso escolar do seu aluno.

É preciso fazer da experiência do aluno o ponto de partida de toda aprendizagem posterior, mas é preciso, também, propiciar o desenvolvimento ordenado das atividades escolares, para que se possa garantir a expansão e a organização da disciplina escolar. (DEWEY, 1971, p 76)

Hall, (1997) afirma que as práticas curriculares e as políticas públicas em educação refletem os aspectos de uma pluralidade cultural ao mesmo tempo em que se confrontam com uma tendência de homogeneização. Cabe ao professor, criar uma cultura de crítica àquilo que já existe, as coisas que de tão usuais já parecem naturais. O educador não deve fazer vista grossa aos privilégios de determinados grupos.

Moreira, (2005). Ao refletir sobre o tema sugere que a desnaturalização de aspectos que costumam oprimir indivíduos e grupos constitui, por conseguinte, a forma como o intelectual, no caso, o educador, evidencia seu compromisso político e toma partido.

Todos esses movimentos, seja em direção “às relações entre as distintas identidades culturais, assim como as tentativas, por parte de diferentes grupos, de afirmação e de representação em políticas e práticas sociais, são complexas, tensas, competitivas, imprevisíveis (MOREIRA, 2002, p. 17).

Beatriz Sarlo, (2007) observa que as sociedades latino-americanas continuam marcadas por concentração de riquezas, desigualdades, fome,

injustiças, individualismo, competitividade, corrupção e autoritarismo. Espera-se do educador o desempenho de uma função crítica, o que exige uma lúcida e contundente crítica do existente, pautada por um espírito livre e não conformista, pela ausência de temor frente aos poderosos, pelo sentido de solidariedade com as vítimas.

O educador, no seu cotidiano, reconhece a hegemonia da cultura ocidental e o aspecto monocultural do currículo, bem como as relações de poder nele presente. Mesmo que não possa alterar os conteúdos previstos, pode apresentar ao seu aluno outras representações, outras formas de lidar com o conhecimento, outras linguagens. Nesse sentido vai se sentir mais seguro ao criticar o seu ambiente cultural. Na medida em que for sendo orientado o aluno começará a perceber que as pessoas são diferentes e agem de forma diferente porque possuem identidades diferentes. Assim aprenderá a respeitar o outro.

Willinsky, (2002), em seus estudos nos alerta se devemos continuar a dividir a realidade humana, como se tem feito, em culturas, histórias, religiões, tradições, saberes, etnias, preferências sexuais, nacionalidades e sociedades diferentes, e sobreviver, também de forma humana, aos efeitos dessas categorizações. Ele convida a cada professor, em sua disciplina e em sua sala de aula, para, por meio dos conteúdos que ensina e das experiências que organiza, desafiar as categorias que nos têm dividido e rotulado, e esclareçam que elas não são naturais, que elas não são “científicas”, “verdadeiras” ou “inevitáveis”.

Canen e Moreira, (2001), afirmam que o Multiculturalismo Crítico, propõe muitas rupturas, a primeira delas é com a universalização do conhecimento, sob a égide da globalização; a segunda é com a falsa idéia de homogeneização. Outra ruptura se dá no campo da permanência de saberes e estes se constituem em constante construção e reconstrução. Nem os PCNs ficaram ilesos à crítica, pois o tema transversal da diversidade cultural ficou apenas como um adendo. As diferenças passaram a ser vistas como algo a ser aceito e respeitado e não mais com o olhar de estranheza e desconforto

Sacristán, (1999), reconhece que o educador tem conhecimento de que, também na escola, ocorrem situações desafiadoras em função da própria cultura escolar, assentada em padrões homogeneizadores, que preconizam um saber universal, gerando desconforto ao diferente do padrão normatizado. A

consequência é a submissão ou a rebeldia. A questão não é simples porquanto os grupos que se submetem quanto os grupos que criam resistência sofrem igualmente.

Cabe ao educador que pretenda se tornar multiculturalmente orientado conhecer como se deu a consolidação do sistema escolar, saber que ele teve como base uma cultura eurocêntrica, que foi encarregado de desconsiderar as origens dos indivíduos, padronizando inclusive uma língua, para se ter acesso ao processo de alfabetização.

Muitos aspectos foram ignorados nesta tarefa prontamente executada: saberes, valores, crenças, entre outros. O espaço escolar é ideal para o estabelecimento do diálogo. Nesse sentido, Freire, (1988), afirma: “Não há diálogo, porém, se não há profundo amor ao mundo e aos homens.” (FREIRE, 1988, p. 79).

Protagoniza-se um tempo onde a tecnologia e o avanço científico trouxeram valiosas contribuições em todas as áreas. Na educação as inovações não param de acontecer, os aspectos cognitivos continuam sendo os mais contemplados: lousa digital, notebooks, datashow, novos sistemas de ensino, enfim, uma parafernália de instrumentos, como suporte do professor na sua tarefa de ensinar, porém, os aspectos afetivos e comportamentais são escanteados, como se não fizessem parte do aluno em formação, afinal ele não precisa sentir, ele só precisa saber.

Certamente muita coisa mudou para melhor, muitos educadores, hoje, estão mais sensíveis, porém a preocupação maior continua sendo com a aprendizagem de conhecimentos. Poucos são os que estão atentos às histórias de vida de cada um, em procurar dar visibilidade aos alunos cuja condição social e cultural é considerada inferior. Parece não fazer parte da ação pedagógica empoderar os que tiveram poucos privilégios e que não conhecem os seus direitos.

No cotidiano da sala de aula é possível verificar as diversas posturas apresentadas pelos educadores: uns mais tradicionais, outros mais liberais, uns mais críticos, outros mais acomodados, independente da fundamentação filosófica ou política definida no projeto político pedagógico da escola (PPP).

A formação de professores deve transmitir uma concepção de pedagogia que transcenda o utilitário e estimule a capacidade de questionar, a interação, a análise de diferentes hipóteses. Uma das finalidades essenciais da formação de professores é desenvolver neles mesmos, as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a

sociedade espera que possam, de modo a poderem, em seguida, cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades. Uma formação de qualidade supõe que os futuros professores sejam postos em contato com professores experientes. (DELORS, 1996 p. 54)

Quando um evento é estudado fora do seu contexto a aprendizagem é mecânica, sem sentido. Cada educador, à sua maneira, tratará um conteúdo com mais profundidade, buscando suas ligações, as idéias subjacentes, as entrelinhas. Nos cursos de graduação o tema do Multiculturalismo Crítico tem pouca relevância. Não se trata apenas de mencionar a importância deste estudo, pois muitos professores já o consideram desta forma, mas que ele seja um parâmetro na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.

Vê-se com grande preocupação o fato do desconhecimento por grande parte dos educadores a respeito desta temática. Esse fato indica que, apesar das transformações no contexto educacional ocorridas desde o séc. XX, inclusive com a adoção de políticas públicas, o educador permaneça engessado em sua prática.

Conviver com a diversidade cultural deve despertá-lo para a criação de estratégias que oportunizem vantagens para todos os alunos e, por abaixo paradigmas que foram sendocriados ao longo da história fortalecendo o preconceito e a discriminação. O conhecimento ganha novos contornos quando os aspectos culturais são considerados dentro de vários contextos.

Há necessidade imperiosa da formação de professores no tema Pluralidade Cultural. Provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania, é investimento importante e precisa ser um compromisso político pedagógico de qualquer planejamento educacional /escolar para formação e/ou desenvolvimento profissional dos professores (PCNs .Temas Transversais, 1997, p 123).

Basei e Leães Filho, (2013) explicam que o surgimento de uma educação crítica passa por vários rompimentos, um deles é o da homogeneidade do ensino. O aluno precisa ser compreendido a partir da sua origem, da sua cultura. Além disso, é importante colocar o aluno diante da situação da sociedade atual com todas as suas desigualdades.

Ainda persiste no âmago do sistema escolar o entendimento do Currículo como rol de conteúdos que habilitamos estudantes para o mercado de trabalho através de concursos públicos ou para o ENEM. O educador moderno, porém,

já compreende e lida com o currículo de forma mais autônoma, fazendo dele um componente importante para formação do educando.

Os aspectos intelectuais são valorizados mais do que os manuais, pensa-se que determinados saberes são básicos para o progresso pessoal e social e que outros, são cultura acessória. Estas valorizações desiguais são diferentes, por sua vez entre os diversos grupos culturais, classes sociais, etc, o que introduz problemas quando os cidadãos de qualquer classe e condição social têm que se submeter a um mesmo currículo. (SACRISTÁN, 2000, p 61)

2.7.2 O potencial multicultural crítico do educador

Gonçalves e Silva, (1998) observaram a possibilidade dos educadores em incluir a equidade de oportunidades educacionais entre seus objetivos e de como socializar, por meio do currículo e de procedimentos de ensino, para atuarem em uma sociedade multicultural, considerando apropriado analisar o perfil dos mesmos, porque são eles os que irão perceber primeiro, a presença dos padrões homogeneizadores e dominantes, presentes no currículo escolar.

São os educadores na sua prática pedagógica os primeiros a despertarem o aluno para o reconhecimento da pluralidade cultural da nossa sociedade. Desta forma, Moreira, (2001) afirma que: “Um professor sintonizado, crítico, questionador não se conforma em não discutir as questões mais urgentes como a violência, a corrupção, os desmandos do poder público”. (MOREIRA, 2001, p. 43).

O aspecto colonizador de nossa cultura dominou o ambiente escolar de tal forma que a hegemonia cultural legitimou o pensamento, as ideias, os valores de toda uma sociedade. Quem não se ajustou ou se adequou ficou à margem. E muitos foram e são os marginalizados. Por essa razão, Moreira e Silva (2005), concordaram que: “O desafio consiste em reafirmar e fortalecer as vozes que se encontram silenciadas e coibir qualquer prática pedagógica hegemônica ou que se preste a interesses de uma cultura em detrimento de outra.” (MOREIRA e SILVA, 2005 p. 128.)

Quando se propõe tal desafio, espera-se que o educador tenha um perfil multicultural, pois, ao longo do tempo, muitos grupos foram silenciados, marginalizados, estigmatizados e até dizimados. Nesse sentido a vocação para o diálogo deve ser mais uma característica que permitirá a estas vozes serem ouvidas quanto às suas necessidades e valores.

Desta forma, cabe ao educador conhecer a cultura da escola, saber se ela privilegia determinadas culturas, se ela valoriza alguns grupos em detrimento de outros, e se também camufla as diferenças. O educador revolucionário respeita a cultura dos aprendentes e deve romper o modelo hegemônico da escola.

Apple (1997), afirma que é ingênua a crença desmedida na viabilidade e no potencial do diálogo. As condições para que ele ocorra são desniveladas em nossa sociedade: as vozes autorizadas a circular mais livre e amplamente acabam assumindo posições mais privilegiadas e silenciando as demais.

Colaborando com essa afirmação, Grundy, (1987), destaca:

Alunos e professores queixam-se da falta de autonomia. Como os professores podem estabelecer metodologias criadoras que emancipem os alunos se ambos estão sob um tipo de prática altamente controlada? (GRUNDY, 1987, p114)

A formação pedagógica e cultural do professor, bem como sua competência para um verdadeiro e completo projeto de socialização na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, se faz hoje extremamente necessária à medida que se cobra dele mais do que o saber e sua relação com o conhecimento para ter condições de abordar objetivos e conteúdos mais complexos. É função do professor, transformar o conhecimento elaborado em conhecimento válido para o cidadão comum que um dia sairá da instituição escolar.

O professor deve ter um papel ativo no sentido de não apenas consumir e devolver em suas aulas os conteúdos determinados nos Parâmetros Curriculares, mas, sobretudo, ter uma formação cultural sólida para compreender as origens da produção do saber, sua evolução e seu significado educativo e social.

Na maioria das vezes essas capacidades não são adquiridas na graduação, o que se exige para a formação adequada do professor uma política permanente de educação continuada que possa dotar o mesmo de habilidades para lidar, regular ou estimular processos educativos muito diversos, que levem em conta não só os aspectos intelectuais com também os afetivos, sociais e morais dos indivíduos.

Nos momentos em que se toma consciência da falta de qualidade no sistema educativo, a atenção se dirige para a renovação curricular como um dos instrumentos para sua melhora. Isso leva a se fixar em dois aspectos básicos: Os conteúdos do currículo e a metodologia nas aulas. Mas a prática escolar é uma prática institucionalizada, cuja mudança necessita remover as condições que a mediatizam. (SACRISTAN, 2000 pag. 29)

Cabe ao professor multiculturalmente orientado, observar as relações de poder desiguais, ter a sensibilidade de acolher e fazer brotar as identidades silenciadas, só assim a sociedade vai estar aberta à transformações e a dar espaço a todos os segmentos culturalmente alijados do processo. Muitos educadores temem assumir essa postura imaginando, com isso, diminuir a validade da ciência.

Incorporar o Multiculturalismo Crítico na sua prática diária, permite ao professor, articular o conhecimento científico acumulado com a vivência do aluno. As experiências do aluno nunca devem estar desvinculadas dos conteúdos adquiridos na escola para que estes possa fazer mais sentido em sua vida.

A instituição escolar limita a ação do educador ao avaliar o aluno somente pela posse de conhecimentos científicos, quando ele próprio reconhece, que a capacidade expressiva, os hábitos pessoais, os comportamentos sociais e tantas outras facetas, devam ser levadas em consideração.

Descortinar a história da humanidade aos olhos de um adolescente é dar a ele a possibilidade de conhecer o mundo sem o véu da hipocrisia. Perceber-se diferente e mesmo assim valorizado e aceito é prenúncio do surgimento de um ser humano na sua inteireza.

Como educadores precisa-se interromper a prática de apenas reproduzir-se o conhecimento impresso nos livros e estabelecer-se maior preocupação com o aprimoramento da capacidade de refletir e problematizar a realidade multifacetada.

Como seres políticos, esqueceu-se que o papel do educador vai além da prática docente. Têm-se o dever de buscar caminhos no sentido de transformar a realidade. (CANEN, 2001) propõe um multiculturalismo cuja pretensão é questionar as relações desiguais de poder e acabar com qualquer tipo de preconceito estabelecendo o hibridismo identitário.

Falta ao educador apresentar o seu projeto de sociedade trazendo para o cerne das discussões o desafio de conhecer a gênese da nossa xenofobia, da nossa homofobia. Muitas vozes estão silenciadas.

É bom conhecer a opinião dos alunos sobre preconceitos, marginalização, classes sociais, culturas. Além disso, estas questões devem ser problematizadas. O professor dando ênfase ao seu papel político deve despertar no aluno a sua consciência crítica. McLaren e Giroux, (2000) consideram que desta forma o educador será o verdadeiro mediador. “Os marginalizados do processo tem sua linguagem própria e possuem discursos que precisam ser ouvidos e compreendidos”. (MC LAREN e GIROUX, 2000, p, 44).

A Constituição Federal e a LDB, se inspiraram em três recomendações que são consideradas imprescindíveis para sedimentar a prática pedagógica no Currículo Emancipatório do educador. Destacam-se estas recomendações:

2.7.3 A estética da sensibilidade

A estética da sensibilidade contesta a repetição e a padronização, hegemônicas, despertando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de adaptar-se com o incerto, o imprevisível e o diferente.

De acordo com os PCNs a estética da sensibilidade valoriza a leveza, a delicadeza e a sutileza. Estas, por estimularem a compreensão não apenas do explicitado como, também, e principalmente, do insinuado, são mais contemporâneas de uma era em que a informação caminha pelo vácuo, de um tempo no qual o conhecimento concentrado no microcircuitado computador vai se impondo sobre o valor das matérias-primas e da força física, presentes nas estruturas mecânicas.

Porém, segundo os Parâmetros Curriculares, a estética da sensibilidade quer também educar pessoas que saibam transformar o uso do tempo livre num exercício produtivo porque criador. E que aprendam a fazer do prazer, do entretenimento, da sexualidade, um exercício de liberdade responsável.

Como expressão de identidade nacional, a estética da sensibilidade, sugere os Parâmetros, facilitará o reconhecimento e a valorização da

diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do País.

Assim entendida, a estética da sensibilidade é um substrato indispensável para uma pedagogia que se quer brasileira, portadora da riqueza de cores, sons e sabores deste País, aberta à diversidade dos nossos alunos e professores, mas que não abdica da responsabilidade de constituir cidadania para um mundo que se globaliza, e de dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem.

Nesta perspectiva, a estética da sensibilidade não é um princípio inspirador apenas do ensino de conteúdos ou atividades expressivas, mas uma atitude diante de todas as formas de expressão, que deve estar presente no desenvolvimento do currículo e na gestão escolar. Ela não se dissocia das dimensões éticas e políticas da educação porque quer promover a crítica à vulgarização da pessoa; às formas estereotipadas e reducionistas de expressar a realidade; às manifestações que banalizam os afetos e brutalizam as relações pessoais.

Numa escola inspirada na estética da sensibilidade, aponta os PCNs, o espaço e o tempo são planejados para acolher e expressar a diversidade dos alunos e oportunizar trocas de significados. Nessa escola, a descontinuidade, a dispersão caótica, a padronização, o ruído, cederão lugar à continuidade, à diversidade expressiva, ao ordenamento e à permanente estimulação pelas palavras, imagens, sons, gestos e expressões de pessoas que buscam incansavelmente superar a fragmentação dos significados e o isolamento que ela provoca.

2.7.4 A política de igualdade

A política da igualdade, conforme é explicitada nos PCNs incorpora a igualdade formal, conquista do período de constituição dos grandes Estados Nacionais. Seu ponto de partida é o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, como fundamento da preparação do educando para a vida civil.

Contudo, de acordo com o citado documento, a igualdade formal não basta a uma sociedade na qual a emissão e recepção da informação em tempo

real estão ampliando, de modo antes inimaginável o acesso às pessoas e aos lugares, permitindo comparar e avaliar qualidade de vida, hábitos, formas de convivência, oportunidades de trabalho e de lazer.

Nesse sentido, a política da igualdade vai se expressar também na busca da equidade no acesso à educação, ao emprego, à saúde, ao meio ambiente saudável e a outros benefícios sociais, e no combate a todas as formas de preconceito e discriminação por motivo de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física.

A política da igualdade, cita os Parâmetros, se traduz pela compreensão e respeito ao Estado de Direito e a seus princípios constitutivos abrigados na Constituição: o sistema federativo e o regime republicano e democrático. Todavia, contextualiza a igualdade na sociedade da informação, como valor que é público por ser do interesse de todos, não exclusivamente do Estado, muito menos do governo.

Nessa perspectiva, assegura o documento, a política da igualdade deverá fortalecer uma forma contemporânea de lidar com o público e o privado. E aqui ela associa-se à ética, ao valorizar atitudes e condutas responsáveis em relação aos bens e serviços tradicionalmente entendidos como “públicos”, no sentido estatal, e afirmativas na demanda de transparência e democratização no tratamento dos assuntos públicos.

Essa visão implica, segundo os PCNs, num esforço para superar a antiga contradição entre a realidade da grande estrutura de poder e o ideal da comunidade perdida, que ocorrerá pela incorporação do protagonismo ao ideal de respeito ao bem comum.

Respeito ao bem comum com protagonismo constitui assim uma das finalidades mais importantes da política da igualdade e se expressa por condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade, pelo outro e pelo público. Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos (1997) afirma que as pessoas têm direito a serem iguais sempre que a diferença as tornar inferiores; contudo, têm também direito a serem diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades.

Nesse sentido, esse movimento leva o ideal de igualdade para o âmbito das relações pessoais na família e no trabalho, no qual questões como a

igualdade entre homens e mulheres, os direitos da criança, a eliminação da violência passa a ser decisivas para a convivência integradora.

Um dos fundamentos da política da igualdade, de acordo com os PCNs, é a estética da sensibilidade. É desta que lança mão quando denuncia os estereótipos que alimentam as discriminações e quando, reconhecendo a diversidade, afirma que oportunidades iguais são necessárias, mas não suficientes, para oportunizar tratamento diferenciado visando a promover igualdade entre desiguais.

A política da igualdade, inspiradora do ensino de todos os conteúdos curriculares, é, ela mesma, um conteúdo de ensino, sempre que nas ciências, nas artes, nas linguagens estiverem presentes os temas dos direitos da pessoa humana, do respeito, da responsabilidade e da solidariedade, e sempre que os significados dos conteúdos curriculares se contextualizarem nas relações pessoais e práticas sociais convocatórias da igualdade.

Destaca-se aqui a responsabilidade da liderança dos adultos, da qual depende, em grande parte, a coesão da escola em torno de objetivos compartilhados, condição básica para a prática da política da igualdade.

Acima de tudo, conclui o documento: “A política da igualdade deve ser praticada na garantia de igualdade de oportunidades e de diversidade de tratamentos dos alunos e dos professores para aprender e aprender a ensinar os conteúdos curriculares. Para isso, os sistemas e escolas deverão observar um direito pelo qual o próprio Estado se faz responsável, no caso da Educação Pública: garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino tais como definidos pela LDB” (inciso IX de seu Artigo 4.)

2.7.5 A ética da identidade

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a ética da identidade substitui a moralidade dos valores abstratos da era industrialista. Busca a finalidade ambiciosa de reconciliar no coração humano aquilo que o dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo damoral e o mundo da matéria, o privado e o público, enfim, a contradição expressa pela divisão entre a “igreja” e o “estado”. Essa ética se constitui a partir da estética e da política, e não por negação delas. Seu ideal é o humanismo de um tempo de transição.

Como princípio educativo, afirma o documento citado, a ética só é eficaz quando desiste de formar pessoas “honestas”, “caridosas” ou “leais” e reconhece que a educação é um processo de construção de identidades.

Educar sob inspiração da ética não é transmitir valores morais, mas criar as condições para que as identidades se constituam pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade a fim de que orientem suas condutas por valores que respondam às exigências do seu tempo.

Segundo os PCNs, uma das formas pelas quais a identidade se constitui é a convivência e, nesta, pela mediação de todas as linguagens que os seres humanos usam para compartilhar significados. Destes, os mais importantes são os que carregam informações e valores sobre as próprias pessoas.

A ética da identidade se expressa por um permanente reconhecimento da identidade própria e do outro. No reconhecimento reside a responsabilidade da escola como lugar de conviver e contribuir para a formação da identidade das futuras gerações.

A ética da identidade tem como fim mais importante segundo os Parâmetros, a autonomia. Esta condição indispensável para os juízos de valores, as escolhas inevitáveis à realização de um projeto próprio de vida, requer uma avaliação permanente, e mais realista possível, das capacidades próprias e dos recursos que o meio oferece.

Por essa razão, sugere o documento, a ética da identidade é tão importante na educação escolar. É aqui, embora não exclusivamente, que a criança e o jovem vivem de forma sistemática os desafios de suas capacidades.

As situações de aprendizagem programadas para produzirem o fracasso acontecem tantas vezes nas escolas brasileiras, e estas são, profundamente antiéticas, abalam a auto-estima de seres que estão constituindo suas identidades, contribuindo para que estes incorporem o fracasso, às vezes irremediavelmente. Auto-imagens prejudicadas, explica o documento, quase sempre reprimem a sensibilidade e desacreditam da igualdade.

Autonomia e reconhecimento da identidade do outro se associam para construir identidades mais aptas a incorporar a responsabilidade e a solidariedade. Neste sentido, concluem os Parâmetros, a ética da identidade supõe uma racionalidade diferente daquela que preside à dos valores abstratos, porque visa a formar pessoas solidárias e responsáveis por serem autônomas.

Os conhecimentos e competências cognitivas e sociais que se quer desenvolver nos jovens alunos do Ensino Médio remetem assim à educação como constituição de identidades comprometidas com a busca da verdade. Mas, para fazê-lo com autonomia, precisam desenvolver a capacidade de aprender, tantas vezes reiterada no inciso III da LDB:[...] no aprimoramento do educando como pessoa humana [...] a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (LDB, ART. 35, INCISO III)

De acordo com os PCNs, a sensibilidade da prática pedagógica para a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos será a contribuição específica e decisiva da educação escolar para a igualdade, a justiça, a solidariedade, a responsabilidade. Dela poderá depender a capacidade dos jovens cidadãos do próximo milênio para aprender significados verdadeiros do mundo físico e social, registrá-los, comunicá-los e aplicá-los no trabalho, no exercício da cidadania, no projeto de vida pessoal.

2.7.6 A importância da autonomia escolar

A autonomia escolar, não implica na omissão do Estado, destaca a LDB. Mudam-se os papéis. Os órgãos centrais passam a exercer funções de formulação das diretrizes da política educacional e assessoramento à implantação dessas políticas.

Sabe-se que, salvo exceções das grandes escolas de elite, acadêmicas ou técnicas, o Ensino Público Médio no Brasil não tem identidade institucional própria. Expandiu-se à custa de espaços físicos e recursos financeiros e pedagógicos do Ensino Fundamental, qual passageiro clandestino de um navio de carências. Contraditoriamente, essa distorção pode agora ser uma vantagem.

O futuro está aberto para o aparecimento de muitas formas de organização do Ensino Médio, sob o princípio da flexibilidade e da autonomia consagrados pela LDB. Tem-se que usar essa vantagem para estimular identidades escolares mais liberas da padronização burocrática, que formulem propostas pedagógicas próprias, inclusive de articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional.

Um risco potencial é o de que a autonomia venha a reforçar privilégios e exclusões. Sobre este, deve-se observar que a autonomia subordina-se aos

princípios e diretrizes indicados na lei e apresentados nesta deliberação em seus desdobramentos pedagógicos, com destaque para o acolhimento da diversidade de alunos e professores, para os ideais da política da igualdade e para a solidariedade como elemento constitutivo das identidades.

De acordo com os PCNs, a autonomia tem como pressuposto, além da capacidade didática do professor, seu compromisso e, por que não dizer, cumplicidade com os alunos, que fazem do trabalho cotidiano de ensinar um permanente voto de confiança na capacidade de todos para aprenderem.

O professor como profissional, construirá sua identidade com ética e autonomia se, inspirado na estética da sensibilidade, buscar a qualidade e o aprimoramento da aprendizagem dos alunos, e, inspirado na política da igualdade, desenvolver um esforço continuado para garantir a todos oportunidades iguais de aprendizagem e tratamento adequado às suas características pessoais.

Por essa razão, a autonomia depende de qualificação permanente dos que trabalham na escola, em especial dos professores. Sem a garantia de condições para que os professores aprendam a aprender e continuem aprendendo, a proposta pedagógica corre o risco de tornar-se mais um ritual.

E, como toda prática ritualizada, terminará servindo de artifício para dissimular a falta de conhecimento e capacitação no fazer didático. A melhor forma de verificar esses compromissos é instituir mecanismos de prestação de contas que facilitem a “responsabilização” dos envolvidos

O exercício pleno da autonomia se manifesta na formulação de uma proposta pedagógica própria, direito de toda instituição escolar. Essa vinculação deve ser permanentemente reforçada, buscando evitar que as instâncias centrais do sistema educacional burocratizem e ritualizem aquilo que no espírito da lei deve ser, antes de mais nada, expressão de liberdade e iniciativa, e que por essa razão não pode prescindir do protagonismo de todos os elementos da escola, em especial dos educadores.

Nesse contexto percebe-se a necessidade de uma devassa no currículo escolar depauperado no seu aspecto conteudista, que não dialoga com a comunidade escolar, que não apresenta a realidade multifacetada. Um currículo que pretenda ser descolonizador deve permitir que todas as culturas apareçam e mostrem sua representação. Quando o Educador se reconhecer como um

sujeito dominado, é que dará início a esse corte epistemológico tão necessário à sua emancipação.

2.6.7 O hibridismo no cotidiano escolar

O tratamento contextualizado do conhecimento é, segundo os PCNs, o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas quemobilizem o aluno. A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas.

As dimensões de vida ou contextos valorizados explicitamente pela LDB são o trabalho e a cidadania. O jovem não inicia a aprendizagem escolar partindo do zero, mas com uma bagagem formada por conceitos já adquiridos espontaneamente, em geral mais carregados de afetos e valores por resultarem de experiências pessoais.

Ao longo do desenvolvimento, segundo observações oriundas dos Parâmetros, aprende-se a abstrair e generalizar conhecimentos aprendidos espontaneamente, mas é bem mais difícil formalizá-los ou explicá-los em palavras porque, diferentemente da experiência escolar, não são conscientes nem deliberados.

É possível assim afirmar, reiterando premissas das teorias interacionistas do desenvolvimento e da aprendizagem, que o desenvolvimento intelectual baseado na aprendizagem espontânea é ascendente, isto é, inicia-se de modo inconsciente e até caótico, de acordo com uma experiência que não é controlada, e encaminha-se para níveis mais abstratos, formais e conscientes.

Ao iniciar uma determinada experiência de aprendizagem escolar, reconhece as diretrizes, um aluno pode até saber os conceitos nela envolvidos, mas não sabe que os tem porque nesse caso vale a afirmação de que a análise da realidade com a ajuda de conceitos precede a análise dos próprios conceitos.

Na prática, o conhecimento espontâneo auxilia a dar significado ao conhecimento escolar. Este último, por sua vez, reorganiza o conhecimento espontâneo e estimula o processo de sua abstração. Esse mecanismo complexo

foi estudado e hoje é apresentado nos PCNs como um conhecimento a ser levado em consideração no que se refere ao aspecto contextualização.

Quando o documento recomenda a contextualização como princípio de organização curricular, o que se pretende é facilitar a aplicação da experiência escolar para a compreensão da experiência pessoal em níveis mais sistemáticos e abstratos e o aproveitamento da experiência pessoal para facilitar o processo de concreção dos conhecimentos abstratos que a escola trabalha. Isso significa que é a ponte entre teoria e prática, recomendada pela LDBEN.

Em ambas as direções, observa a lei, estão em jogo competências cognitivas básicas: raciocínio abstrato, capacidade de compreensão de situações novas, que é a base da solução de problemas, para mencionar apenas duas. Não se entenda, portanto, a contextualização como banalização do conteúdo das disciplinas, numa perspectiva espontaneísta, mas como recurso pedagógico para tornar a constituição de conhecimentos um processo permanente de formação de capacidades intelectuais superiores.

Estas capacidades devem permitir, segundo a orientação curricular, transitar inteligentemente do mundo da experiência imediata e espontânea para o plano das abstrações e, deste, para a reorganização da experiência imediata, de forma a aprender que situações particulares e concretas podem ter uma estrutura geral.

Importante conceito trazido por Hall (2003) é o da Hibridização que significa as formações de identidades que cruzam e cortam as fronteiras naturais, como as de pessoas que convivem diariamente com novas culturas e apreendem traços das mesmas, tomando o cuidado de não serem desviadas, totalmente, por essas novas culturas.

Mesmo trazendo traços particulares das culturas primárias, os indivíduos experimentarão influência de outras tantas culturas, passando a terem “uma” e, ao mesmo tempo, “várias” - as chamadas “culturas híbridas”, que darão origem às identidades híbridas ou ao “hibridismo”, designado por Hall como “dupla consciência” (HALL, 2003, p.91).

Canen (1997), por sua vez, salienta que a Hibridização ou Hibridismo requer a superposição de camadas que completam a construção das identidades, impedindo que se “classifique” as pessoas como “brancas” ou

“negras”, “masculinas” ou “femininas”, etc. A autora preconiza que, ao estarmos voltados às categorias identidade e hibridização, no Multiculturalismo Crítico, estaremos, enquanto seres humanos, abertos às diferenças identitárias, construídas nas relações sociais plurais.

A dissolução de um binarismo rígido nas relações de gênero, por exemplo, do engessamento de identidades dos estereótipos, faz-nos perceber, de forma mais clara, as relações de poder nas dinâmicas sociais. Cria-se a partir daí uma problematização mais ampla e complexa, na qual tem espaço para os intrincados arranjos de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. A autora citada acima destaca que, quando se rompe com esse binarismo, estará se desafiando preconceitos, possibilitando a construção identitária e a hibridização cultural.

Outro grande pesquisador desta área, Moreira, (2001), define o termo “Hibridização” como um processo em que distintos discursos são mobilizados, selecionados, incorporados e traduzidos para um dado ambiente. Neste momento os marcadores originais dos discursos tendem a ser apagados e abandonados.

Nesse sentido, complementa (CANEN, 2001), devemos perceber as identidades como construções, provisórias e híbridas, bem como entender o currículo como seleção cultural que participa na construção e no silenciamento de identidades culturais. Pressupõe ver os alunos como indivíduos geradores de cultura, agregando determinantes plurais que constroem suas identidades, também elas, plurais.

Considerando que os estudantes do Ensino Médio estejam imersos em contínua formação e conversão de identidades, levando em conta tratar-se de um grupo com experiências múltiplas e especificidades próprias, em contato com outras culturas, é necessário que os mesmos passem a aceitar processos de Hibridização que incorporem indicadores de classe social, histórias de vida únicas com outras obtidas a partir dos múltiplos contatos. Partindo desse pressuposto, Hall, (2013) afirma: “Somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.” (HALL, 2003, p.13)

Taylor, (1998), chama a atenção para as identidades de grupos minoritários que por vezes são reconhecidas de forma inadequadas e por vezes

são totalmente ignoradas. O estigma criado causam danos irreparáveis na autoestima dos indivíduos pertencentes aos mesmos, reconhecendo que:

“Quando reconhecemos e valorizamos as diversas culturas, não estamos sendo bons, estamos sendo justos, pois, estaremos apenas cumprindo uma obrigação”. (Taylor, 1998, p.122).

Segundo Taylor, (1998), o espaço escolar é o ideal para se projetar essas reflexões. É preciso dar visibilidade às categorias marginalizadas.

Willinsky, (2002) conclui que se trata da redefinição de status. Quem representa o poder determina o que deve ser valorizado e o que deve ser desprezado, o que é certo e o que é errado, o normal e o anormal, respeitando-se, é claro, os fatores culturais

Silva, (1999), colaborando com essa perspectiva abre espaço para as discussões que possam garantir aos nossos jovens, através da escola, uma sociedade igualitária, alterando o currículo escolar inserindo nele as verdadeiras imagens, desnudando a realidade do racismo, da discriminação contra negros, índios, mulheres e homossexuais. São Identidades inferiorizadas, as minorias marginalizadas, as categorias criadas e mantidas através das relações de poder.

A formação histórica de uma sociedade e as relações de poder nelas estabelecidas devem ser do conhecimento do educador para que este compreenda as identidades culturais e o seu reflexo nas ideologias que levam a conflitos. (MCLAREN, 2000, p. 2)

Outro aspecto relevante ó fato da Hibridização e do diálogo entre conhecimentos e saberes, sem hierarquização. Nesse campo há o reconhecimento das relações de poder que atravessam a história deixando um rastro de dor, de ódio provocado pelos processos discriminatórios impostos a determinados grupos. É preciso que no espaço escolar seja criado um núcleo de permanente discussão e o tema faça parte da formação continuada do educador.

Simone Weil, (1952), apresenta de que forma se pode conhecer as identidades na sua inteireza partindo das raízes considerando, não apenas como os diversos gêneros e raças deveriam ser conhecidos, mas, sobretudo como deveriam ser tratados.

Essas divisões antes mais definidas, hoje são questionadas o caráter genuíno das mesmas e, até o fato de aceitarmos como linhas divisórias produzidas pela própria natureza. Se a sociedade está dividida em categorias é preciso que se conheça como se deu essa divisão. Por isso, Weil, (1952), afirma: “Devemos respeito a uma coletividade, seja de que tipo for – país, família ou qualquer outro tipo

– não por ela mesma, mas porque é alimento para um certo número de almas humanas” (WEIL, 1952, p.7).

Weil, (1952), postula uma resignificação das categorias onde se fizesse presente a valorização, o respeito e o orgulho de dela fazer parte. Sentir-se parte de um lugar e sentir-se como seu legítimo representante era incorporar a coletividade em suas reais necessidades .

O poder dominante direciona o comportamento das categorias, encobrem e limitam o potencial das pessoas. É preciso que a escola se preocupe em dar ao aprendente a compreensão de como essas categorias se formaram, como as diversas culturas veem o mundo, quais são seus valores.

É certo que se tem uma identidade individual e uma identidade cultural, mas estas se reconfiguraram ao longo da vida dependendo dos arranjos sociais. À natureza primeira, se incorpora uma segunda, forjada pela educação recebida. Se na escola existisse espaço para o estudo das diversas categorias nas quais a sociedade é histórica e culturalmente dividida ter-se-ia uma melhor compreensão do mundo.

Muitas questões exigem explicação, principalmente as que se referem aos parâmetros que foram utilizados para categorizar as identidades, saberes e fundamentos universais. É importante compreender como se deu esses arranjos, quem definiu e executou tais padrões. Desta forma, Apple, (1997), considera que: [...] “a virada linguística pode estimular-nos a encarar o mundo como um texto, mas algumas pessoas têm mais poder que outras para inscrever suas palavras em nossas vidas e em nossos corpos” (APPLE, 1997, p.18)

Levar em conta a Pluralidade Cultural no âmbito da educação implica pensar formas de reconhecer, valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Significa, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, bem como buscando homogeneizá-las numa perspectiva monocultural. Tais reflexões constituem o alicerce para situar o Multiculturalismo Crítico no terreno educacional.

2.7.8 Parte diversificada do currículo.

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (ARTIGO 26 da LDB,)

O currículo escolar, a partir dos PCNs, teve uma divisão, uma espécie de cota que é chamada de parte diversificada. Essa parcela tem como objetivo respeitar as características peculiares a cada região do País. (Art. 26 da LDB) e é um apêndice à Base Nacional Comum. Esta tem como responsabilidade promover o desenvolvimento integral do indivíduo, não apenas a obtenção de habilidades, mas, a formação do caráter e do senso crítico.

A LDB buscou preservar, no seu Artigo 26, a autonomia da proposta pedagógica dos sistemas e das unidades escolares para contextualizar os conteúdos curriculares de acordo com as características regionais, locais e da vida dos seus alunos. Assim entendida, a parte diversificada é uma dimensão do currículo, e a contextualização pode ser a forma de organizá-la sem criar divórcio ou dualidade com a Base Nacional Comum.

A parte diversificada deverá, de acordo com a lei, organicamente integrada à Base Nacional Comum, para que o currículo faça sentido como um todo ocorrerá, entre outras formas, por enriquecimento, ampliação, diversificação, desdobramento, podendo incluir todos os conteúdos da Base Nacional Comum ou apenas parte deles, selecionados, nucleados em áreas ou não, sempre de acordo com a proposta pedagógica do estabelecimento.

A parte diversificada orienta o documento, poderá ser desenvolvida por meio de projetos e estudos focalizados em problemas selecionados pela equipe escolar, de forma que eles sejam organicamente integrados ao currículo, superando definitivamente a concepção do projeto como atividade “extra” curricular.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem que, sempre que possível, os recursos humanos e materiais dos estabelecimentos escolares, deverão ter a possibilidade de escolherem os estudos, projetos, cursos ou atividades da parte diversificada, de modo a incentivar a inserção do educando na construção de seu próprio currículo. Os sistemas de ensino e escolas estabelecerão os critérios para que a diversificação de opções curriculares por parte dos alunos seja possível pedagogicamente e sustentável financeiramente.

O documento reitera que, se a parte diversificada deve ter nome específico e carga identificável no horário escolar, é uma questão a ser resolvida

no âmbito de cada sistema e escola, de acordo com sua organização curricular e proposta pedagógica. Em qualquer caso, a Base Nacional Comum, objeto das DCNEM, deverá ocupar, no mínimo, 75% do tempo legalmente estabelecido como carga horária mínima do Ensino Médio.

Entendida nesses termos define os Parâmetros, a parte diversificada será decisiva na construção da identidade de cada escola, ou seja, pode ser aquilo que identificará as “vocações” das escolas e as diferenciará entre si, na busca de organizações curriculares que efetivamente respondam à heterogeneidade dos alunos e às necessidades do meio social e econômico.

É nessa perspectiva que os educadores do Ensino Médio necessitam conhecer e incorporar o Multiculturalismo Crítico para nortear sua prática construindo uma visão sem estereótipos e preconceitos com relação a diversidade, problematizando os conhecimentos e saberes dos alunos e mostrando-lhes todo o processo de dominação cultural a que estão sujeitos.

Colaborando com essas reflexões, Silva (1999) acrescenta ainda, que o Multiculturalismo Crítico sugere olhar para o diferente e perceber o que precisa ser superado além do preconceito, que é o seu direito a ter direitos. Nesse sentido, optar pelo Multiculturalismo Crítico é oferecer a oportunidade para que todos protagonizem a sua história sem se sentirem inferiores por serem diferentes do padrão hegemônico.

A perspectiva Multicultural Crítica reconhece que o educador teve a sua formação e realiza sua prática numa visão monocultural e que muitos saberes produzidos por muitas culturas são anulados, muitas vozes são silenciadas e muitos conhecimentos são sabiamente, afastados dos conteúdos escolares. Dessa forma, para Silva, (1999), a escola está longe de ser democrática.

Todo educador sabe que ao disponibilizar os conteúdos escolares aos seus alunos, deve fazê-lo de forma contextualizada e que educar, hoje, é mais do que transmitir informações, mas desenvolver o aluno de forma plena, conforme preconiza a LDB. Nesse aspecto acredita-se que o educador deva se preparar melhor porque contextualizar é partir da realidade do aluno, das suas necessidades, da sua visão de mundo e essas são diversas.

É importante saber se os nossos alunos estão a par dos grandes problemas sociais, observar se conhecem com profundidade a origem dos preconceitos. O aluno não pode ser um agente transformador da realidade se

ele desconhece essas interfaces. Canen, (2001), prevê que a perspectiva Multicultural crítica estará presente na escola à medida que os aspectos sociais e culturais forem privilegiados e os diversos saberes abordados de forma ética, sem hierarquização, pautada no diálogo entre os envolvidos sempre de forma reflexiva e crítica.

O educador carrega muitos preconceitos e estereótipos e, desconhecem, em sua maioria, outros universos culturais, o contexto de várias comunidades a que pertencem o aluno e, talvez por isso, criam muitas vezes expectativas negativas com relação à sua capacidade intelectual.

A sociedade vive em constante transformação daí a necessidade de dotar os alunos de algumas competências para o exercício da cidadania de forma crítica para que possam protagonizar as grandes mudanças sociais, respeitando as diferenças, assumindo-se como seres históricos e sendo hábeis nas relações interpessoais, desta forma estará se favorecendo dos conceitos Freirianos que conduzem ao reconhecimento da pluralidade cultural.

Ao chegarem ao ensino médio os alunos já possuem uma história de vida, expectativas e projetos para o futuro. Neste caso o espaço escolar é importante para dar um sentido mais amplo às suas vidas possibilitando uma acomodação mais criteriosa à realidade. O educador possibilitaria esse arranjo intervindo de forma dialógica, democrática, privilegiando a expressividade e a criticidade. Uma escola emancipadora do educador é aquela que estimula as ações transformadoras.

O enfrentamento dos problemas que se instalaram em nossa sociedade exige a formação de um cidadão mais exigente, mais ousado, mais esclarecido, que traga à tona sua insatisfação através de protestos, reivindicações, indicando real avanço na sua cidadania, não mais visualizando a diversidade cultural como um problema, um desvio, deficiência ou, simplesmente, como algo exótico.

Quando o aprendiz ingressa no Ensino Médio, com idades entre 14 e 16 anos, já possuem uma maturidade cognitiva, afetiva, social que lhes credenciam a refletir sobre muitas questões relacionadas a sua forma de compreenderem, de lidarem com a realidade e de perceberem como outros grupos e outras comunidades pensam e agem.

O currículo escolar, no entanto, lhe cai como um fardo pesado que devesse conduzir e sobre o qual não estabelece qualquer identificação. Assim, perdem suas crenças, seus valores, suas habilidades e seus conhecimentos advindos da sua experiência de vida.

Santomé (2005), afirma que o aprendente é obrigado a assimilar o que lhe é imposto e mais agravante: se envergonhar e esquecer sua origem. Isso é apenas um reflexo da cultura de colonizados.

Moreira, (2001) também demonstra essa mesma preocupação ao dizer que a grande maioria dos alunos se sentem inferiores por considerarem que os conhecimentos por eles trazidos são insignificantes, que a sua classe social é uma condição que provoca desigualdade. A realidade social se reflete na escola e é nela que deve começar as mudanças que se fazem necessárias.

O aprendente no Ensino Médio, já consegue compreender algumas questões ligadas à desigualdade, preconceito, etc, contudo, por si só, não despertam. São muitas vezes, daí a importância do educador com sua orientação multicultural crítica, desmascarar as relações de poder que sustentam tantos preconceitos.

Moreira e Candau, (2003) entendem que o aluno só tenha condições de produzir mudanças individuais e na coletividade se tiver recebido uma educação que o tenha estimulado a pensar, analisar e refletir a respeito da sua realidade. A sua passagem pelo Ensino Médio então, deverá ser marcada por experiências de iniciativa e de criatividade e pela aquisição de habilidades para além do seu momento presente.

O aluno deve ser levado não só a compreender os problemas sociais, econômicos, políticos, mas principalmente estabelecerem permanente crítica entre o conhecimento proporcionado pela escola e os elementos da sua cultura.

Hall, (1997), considera importante levar em conta as experiências dos alunos, estar atento às suas necessidades e promover o seu crescimento como cidadão. Ele acredita que isso não tira o foco da importância do conhecimento escolar. O grande desafio é educar sem colonizar. O conhecimento escolar deve estar inteiramente relacionado ao aspecto cultural de uma sociedade, aspecto esse que não se refere a ideologias ou estruturas econômicas, mas uma cultura que estabeleça uma visão de mundo diversa para cada sociedade.

Moreira, (2002), concorda que deve ficar claro na cabeça do aprendente, como as diferenças e as desigualdades se originaram, por que e por quem elas estão sendo mantidas. Segundo ele o preconceito e a discriminação relacionados a gênero, raça, por exemplo, só ainda existem por que há uma sustentação para os mesmos.

O autor, acima mencionado, acrescenta ainda que estes fenômenos não são naturais, foram construídos e incorporados à realidade da nossa sociedade que precisa ser sacodida nesse sentido. Um duro embate que necessita da participação de muitas categorias, entre elas, indubitavelmente, a do educador que sabe o quanto as práticas curriculares contribuem para este estado de coisas.

Partindo desse pressuposto caberia à educação escolar prover o aprendente da capacidade de perceber a realidade e criar formas de nela se conduzir. O ensino superior, outro nível de formação, já deve encontrar o adolescente com uma bagagem de conhecimentos e muitas habilidades como a capacidade de se comunicar, de analisar, de refletir, de perceber, de ter iniciativa e autonomia, espírito de equipe e capacidade de gerenciar conflitos.

Toda pessoa – criança jovem ou adulta – deve poder se beneficiar de uma formação concebida para responder às suas necessidades educativas fundamentais. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos de aprendizagem essenciais como conteúdos educativos dos quais o ser humano tem necessidade para viver e trabalhar com dignidade, participar do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões de forma esclarecida e continuar a aprender.”
(Declaração mundial sobre educação para todos)

O currículo deve possibilitar ao aluno a compreensão da realidade para nela interferir sendo crítico, criativo e autônomo e não apenas um indivíduo preparado tecnicamente para adentrar no mercado de trabalho.

Sacristàn, (2000), apresenta o aluno como um ser concreto, proveniente de um meio social e com uma bagagem prévia muito particular, Não se pode pensar que um núcleo de conteúdos obrigatórios para todos, ofereça iguais oportunidades de êxito, também, para todos.

Hoje há o predomínio do poder de informação dos novos meios de comunicação sobre os currículos escolares que passam a competir com grande vantagem com a instituição escolar, porque são muito mais atrativos que os livros didáticos ou a metodologia do professor e chega a ser um contrassenso que a

maioria das escolas não aproveite a variedade de temas que são discutidos por estes meios. Toda a tecnologia que sirva para comunicar cultura altera o poder da escola como agente cultural, supondo um novo equilíbrio de poderes.

A educação obrigatória deveria considerar essa situação cultural em nossa sociedade, aproveitar os meios de que dispõe. Não se pode falar em melhoria na qualidade do ensino sem reconhecer essas realidades culturais, a existência de várias formas de aquisição do conhecimento e as oportunidades desiguais de acesso. Os condicionamentos culturais impedem que os indivíduos se aproveitem da Educação Básica por igual. Já que a escola se considera um instrumento de nivelção social certamente deveria estar atento a tudo isso.

Não é novidade falar que a instituição escolar é algo que carece de significado na vida presente e nos projetos futuros dos indivíduos de classe social mais baixa, daí a desmotivação, o abandono, o fracasso escolar e tantas formas de rebeldia e resistência que obriga a instituição a acentuar os procedimentos repressivos. Se buscamos soluções, para isso precisamos refletir como fez Apple (1982), quando citou a importância da escolarização numa sociedade industrial, cujo currículo oculto é delator de uma educação encoberta pela visão de uma escola como uma instituição generosa, igualitária, e propagadora do saber e das capacidades para participar na vida social e econômica.

A escola, numa sociedade de mudanças tão rápidas e frente a tanta diversidade cultural poderia ter como centro as aprendizagens essenciais e básicas com métodos atrativos para favorecer as bases de uma educação permanente. Sacristàn, 2000, cita, os modelos de educação que fogem dos conteúdos para se justificarem nos processos não deixam de serem propostas vazias. Avalia-se como exigência de controle, e não por necessidade de conhecer o progresso dos alunos.

O protagonismo juvenil encontra seu ápice quando o aluno entra no Ensino Médio. Nesta fase ele deve sentir orgulho do seu povo, da sua origem, porém é na escola que é barrado, reprimido, podado em sua criatividade. O educador orientado multiculturalmente deve estar atento aos conteúdos preconizados no currículo escolar e não deixar que os mesmos suplantem a cultura do aluno.

A escola, na atualidade, passa por um momento em que a sociedade exige novos entendimentos, novas habilidades para o enfrentamento das demandas sociais provocadas pelo endeusamento do capital, em detrimento do ser humano. A disputa pelo poder perpassa vários espaços, promovendo as exclusões e as discriminações principalmente entre os grupos mais vulneráveis.

A relação pedagógica no Ensino Médio caracteriza-se por uma aproximação diferenciada da que ocorre no Ensino Fundamental. O adolescente busca no professor um amigo, confidente, aliado. Um educador sensível poderá auxiliar esse jovem no seu crescimento pessoal.

A maioria dos alunos das escolas públicas vivem uma realidade de pobreza material, com renda familiar inferior ao salário mínimo. Muitos se mantêm com as bolsas federais. São adolescentes com autoestima baixa, não reconhecem o seu potencial e têm pouca ambição, até bem pouco tempo a maioria só queriam terminar o Ensino Médio, já trabalhavam e não pretendiam fazer um curso superior.

Essa realidade vem se modificando aos poucos quando se percebe que o número de aprovados no ENEM aumenta a cada ano. A realidade cultural desses jovens é cercada de histórias tristes: pais separados, vivem com avós etc. Se mantêm com um salário mínimo. Na escola, é preciso que eles encontram professores comprometidos e humanos.

No cotidiano escolar presencia-se uma série de situações nas quais evidenciamos os preconceitos, as desigualdades na forma de privilégios e conecções a uns e onde muitos são excluídos. Nesse contexto a discriminação racial acontece de forma simbólica, silenciosa.

Acredita-se que com a introdução da Lei nº 10.639/03, haja uma alteração nesse padrão cultural que se traduzirá em novas práticas pedagógicas. Nesse sentido é que se fala do Currículo Emancipatório do educador, através do Multiculturalismo Crítico, quando este reconhece a importância de todos os envolvidos mesmo que isto aconteça de forma conflitiva em função da diversidade cultural. Muitos grupos sociais não conseguem falar e muitos outros falam, porém não são ouvidos, sobretudo aqueles com baixo nível socioeconômico.

A aplicação da lei nº 10.639/03, propõe não a inserção de um novo conteúdo no currículo, mas sugere um corte epistemológico, criando quem sabe,

um novo paradigma a cerca do povo negro africano e dos afro-descendentes para além dos estereótipos historicamente construídos e sedimentados por longo processo de dominação e colonização.

Acredita-se na produção de projetos educativos e experiências pedagógicas emancipatórias a partir do rompimento ou da desestabilização de imagens e modelos dominantes presentes na formação docente, no currículo e nas práticas pedagógicas.

A inserção do estudo afro-brasileiro no currículo escolar é uma tentativa de promover a eliminação do racismo. O aprendente deve reconhecer no cotidiano, em quais situações e de que forma a sociedade cria os estereótipos que sustentam a discriminação contra a raça negra. O governo parece não reconhecer que é na escola que se deve iniciar o processo de erradicação do preconceito. A lei que pune o racismo no Brasil foi apenas uma saída emergencial para barrar os abusos, porém, não resolve porque o problema é cultural.

É flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte das profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo dos educadores para relacionarem com os alunos negros evidencia, também, seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar. Interagem com eles diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades” (CAVALLEIRO, 2000, p.35).

2.7.9. Currículo escolar e educadores

O conhecimento transmitido traz consigo uma série de valores, de interesses, de percepções variadas de determinantes culturais não sendo por isso, neutro. Não é possível falar de Multiculturalismo Crítico, portanto, sem tecer comentários apropriados a respeito do Currículo Escolar, já que o trabalho do educador é guiado por ele.

Os estudos a respeito do currículo definiu a existência de três níveis: o nível formal, o nível real e o currículo oculto¹⁷.

¹⁷Os estudos a respeito do currículo definiu a existência de três níveis: o nível formal, o nível real e o currículo oculto. O primeiro é estabelecido pelos PCNS (parâmetros curriculares nacionais); o real é aquele que de fato acontece na relação diária envolvendo a comunidade escolar, transcendendo os muros da escola. O currículo oculto é o que mais interessa nesse estudo, é assim citado porque não consta no planejamento, no entanto, representa todos os aspectos que interferem na ação pedagógica.

MCNEIL, (2001), postula em seus estudos a existência de 04 modelos de currículos que contemplam várias formas de lidar com a prática pedagógica. Todos trouxeram suas contribuições, destaca-se, porém, o paradigma Reconstrucionista Social porque preconiza a transformação social e a formação crítica do sujeito. A mudança acontece através da educação, pois ela promove atitudes de reflexão sobre o próprio indivíduo e a realidade que o cerca. O autor propõe que o ensino seja crítico e seja capaz de emancipar o aluno.

O Reconstrucionismo Social, segundo citado autor, concebe homem e mundo de forma interativa. A sociedade injusta e alienada pode ser transformada à medida que o homem é inserido em um contexto, social, econômico, cultural, político e histórico e adquire, por meio da reflexão, consciência crítica para assumir-se sujeito de seu próprio destino.

Nessa concepção o educador deve desafiar o aluno para a tomada de atitudes frente aos problemas sociais da sua comunidade. As prioridades, neste caso não são somente os conteúdos curriculares, mas a transformação do aluno em agente de mudanças capaz de interagir no seu contexto social participando ativamente na condução dos rumos da sociedade.

Canen, (2001), menciona que o saber valorizado e impresso no currículo escolar é o da classe dominante onde valores, saberes e crenças trazidas pelos alunos são desprezados.

Giroux, (2000), afirma que, para dotar as escolas de um currículo multiculturalmente orientado percorre-se várias etapas, a primeira delas é a formação docente inicial e continuada que ainda não privilegia o tema e onde não prevalece a criticidade e a reflexão acerca dos menos favorecidos legitimando o discurso da classe dominante. Nesse sentido destaca: “O currículo escolar silencia a diversidade cultural quando nos apresenta um paradigma monocultural e uma verdade científica “neutra e absoluta” (Giroux 1998, p. 88)

Santomé (2004) afirma que muitas pesquisas realizadas no Brasil a respeito da diversidade e do contexto multicultural no qual a escola está inscrita apontam para um grande debate em prol de um currículo emancipatório que desmistifique visões eurocêntricas do conhecimento.

É preciso haver respeito e consideração com os grupos minoritários e/ou marginalizados que se sentem oprimidos com as práticas colonizadoras, ações estas que contribuem para legitimar a cultura dominante. Moreira (2001)

demonstraque, quando se observa o currículo escolar, percebe-se a superioridade dos saberes universais, de grupos dominantes sobre a cultura e o saber popular. Tudo acontece, em sua maioria, de forma velada, um processo de colonização em que os estudantes de classe social e/ou etnias consideradas inferiores se veem silenciados em sua condição.

Acredita-se que a partir de um trabalho de conscientização, de rompimento de modelos que perpetuam os mecanismos de discriminação e desrespeito o espaço escolar se prontifique a instaurar uma nova ordem onde haja espaço para todos.

Peter McLaren em sua obra *Multiculturalismo Crítico* (1997) mostra que o currículo dos cursos de graduação e pós-graduação em que os professores são formados não menciona o multiculturalismo crítico desfavorecendo a formação crítica e reflexiva do professor.

McLaren (2000), reflete que, o perfil do aluno para quem o currículo escolar é preparado, é um aluno branco e pertence a classe média, muito diferente do aluno concreto que os educadores encontram na maioria das escolas públicas brasileiras. Partindo desse pressuposto não se deve fazer vista grossa a questões ligadas a etnia, classe social, gênero e identidade.

Canen (2002) e Moreira, (2001), quando se referem a inserção do *Multiculturalismo Crítico* no espaço escolar não estão falando de discussões esporádicas ou aos temas transversais, falam da sistematização, de princípios, de uma nova forma de pensar o conhecimento. Não se fazem mudanças apenas discutindo sem colocar em prática. Embora essas questões estejam presentes de uma forma ou de outra e que por vezes sejam até consideradas importantes, nada se fez de concreto até agora.

O ambiente escolar é um espaço de formação dentro de uma comunidade que tem o seu perfil, a sua dinâmica, as suas crenças. O currículo oficial apresentado aos alunos de norte a sul do país é exatamente igual. Somos um povo diverso, com muitas diferenças, múltiplas identidades, se isso não for considerado e respeitado continuaremos com uma prática colonizadora.

Fala-se muito e pouco se faz quando se questiona a respeito dos conteúdos escolares que se encontram distantes da realidade do aluno. Acredita-se que através de uma orientação multicultural crítica os educadores encontrarão as respostas para tal questão.

O educador deve estar preparado para muitos desafios. O primeiro deles é emancipar-se por meio do currículo e possibilitar, com isso, que todos os grupos possam ser contemplados e se sintam igualmente participantes na construção de uma realidade social mais justa.

Boaventura de Sousa Santos (2001) e Sacristán (2000), acreditam que para a efetivação desta proposta tanto o educador quanto o aprendente precisam estabelecer na sua escola um Currículo Emancipatório, conhecendo a trajetória do colonialismo para a solidariedade.

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo, supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, em seu conteúdo é uma opção historicamente configurada que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (SACRISTÁN, 2000 p.10)

Não é fácil numa sociedade tão diversa, pensar-se num projeto único, que contemple a todos. Culturas diversas, interesses e necessidades também diversos, não há como ser diferente. Nessa perspectiva Canen e Moreira, (2001), propõe que todas as culturas sejam envolvidas num projeto maior onde a troca de conhecimentos possa ser a base para a solução de tantos conflitos.

Uma questão que se considera ponto pacífico é que as práticas pedagógicas precisam ser reorientadas. Embora o fenômeno do Multiculturalismo Crítico esteja sendo pesquisado e discutido no âmbito educacional, é necessário conhecer as concepções que estão predominando, que estratégias estão sendo propostas. (Macedo, 2006) considera viável a convivência de uma política de igualdade e uma política da diferença.

Silva, (2000), fala das transformações sociais que tem acontecido ao longo da história da humanidade como fruto de muitas lutas, iniciadas por pequenos grupos em seguida se expandido até atingir toda a sociedade. A insatisfação é, por assim dizer, o ponto de partida. Muitas críticas têm sido dirigidas ao currículo escolar no qual, apesar de valorizar a diversidade cultural, não expõe as mazelas produzidas pelos estereótipos e preconceitos.

Para garantir que todos participem do processo emancipatório da civilização e que possam usufruir dos avanços da ciência é indispensável

preparar a escola tanto do ponto de vista didático como de recursos humanos. Vive-se numa época em que não se fala mais em apenas tolerar as diferenças, mas de conviver com elas de forma saudável, respeitosa e até mais rica do ponto de vista das experiências de cada um.

Considera-se que a escola negligencia muitos aspectos da realidade, entre eles o aspecto cultural. Esta dimensão é a que se apropria das questões ligadas às identidades dos sujeitos, é a que dá visibilidade e voz ao outro, muitas vezes silenciado, inferiorizado, e, portanto, à margem do conhecimento. São muitos signos, valores e saberes desprezados.

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, 1996, p. 23):

Moreira e Silva, (1994), afirmam que, conforme o estágio social, econômico e cultural em que uma sociedade se encontra, isso irá refletir diretamente no currículo estabelecido. O sujeito criado neste contexto exibirá um comportamento intelectual, social e político no qual estarão impressos as relações de poder e os conflitos delas gerados e tendo como variáveis a raça, o gênero, a etnia, etc. Nesse sentido afirmam: “O currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. (MOREIRA e SILVA, 1994, p. 28),

McLaren (2000) percebe que o currículo que inclui todos os grupos e suas tradições, que preserva a identidade cultural está ganhando espaço diante do currículo tradicional. O modelo Reconstrucionista de currículo é o que mais representa os anseios da sociedade contemporânea. Nesse sentido, o professor deve estar sempre atento aos avanços da ciência e comprometido com os aspectos culturais.

Ao aprofundar-se no estudo do currículo, observa-se que ele é um reflexo da realidade contendo os valores da cultura e do contexto histórico presente. Com isso ele deve ser constantemente revisto para que seja um legítimo instrumento de viabilização do conhecimento que a sociedade necessita. Deve circular pelo currículo aspectos que envolvam grupos culturais diversos e suas práticas, reconhecendo a presença das diferenças e promovendo a inclusão.

O caráter etnocêntrico do currículo define a cultura dominante. Os estereótipos se estabelecem e com isso surgem o preconceito e a discriminação. A diversidade cultural deve ser celebrada e não vista como um problema. Cada pessoa deve sentir orgulho das suas origens. Cada cultura tem uma dinâmica própria e é dotada de mecanismos de manutenção das suas tradições, hábitos, valores.

Um currículo pluriculturalista, destaca Sacristàn, (1999), não se contenta, apenas, em homenagear a cultura indígena no dia do índio ou a cultura africana no dia da “consciência negra” até porque o respeito e a consideração transcendem essas manifestações pontuais. Desta forma ele se manifesta afirmando: “O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdadas e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria e a prática possível, dadas determinadas condições” (SACRISTÁN , 1999, p. 61)

O currículo escolar é o principal dispositivo da educação e tem sido tema de muitos estudos e pesquisas por envolver vários aspectos que traduzem a sistematização do conhecimento. O Conselho Nacional de Educação (CNE) é quem define o conteúdo comum a toda a nação, obedecendo aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), propostos pelo Ministério da Educação (MEC). Seguindo esse direcionamento a escola teria como objetivo a formação integral do aluno em seus aspectos formais e promover o seu desenvolvimento como ser humano e como cidadão

O educador precisa reconhecer que o currículo é eurocêntrico, colonialista, homogeneizador e monocultural. O conhecimento construído nessa perspectiva gera as desigualdades e a educação passa a ser discriminatória. Nenhuma sociedade pode se considerar elevada do ponto de vista intelectual, moral, social e científica com uma educação que cria tantos rótulos, tantas categorias.

[...] as perspectivas dominantes do currículo pautam-seem uma racionalidade técnica, instrumental, que imputa ao currículo uma dimensão utilitarista tendo em vista atender a critérios de eficiência fundada em uma racionalidade burocrática que ignora a dimensão histórica, ética e política do currículo e do conhecimento (GIROUX, 1999, p. 30)

A trajetória de lutas da raça negra é excluída dos conteúdos escolares e a figura do negro continua sendo associado à escravidão. Quanto aos índios

estes não são vistos como símbolos de resistência e o branco português como o homem civilizado que deve dominar a todos. O colonialismo permanece, sem dúvida. O caráter eurocêntrico do currículo se mantém porque tem todo esse respaldo.

Reputando a decisiva existência das diferenças na sociedade e na escola, dá-nos o direito de questionarmos de que forma o tema tem sido abordado? Que orientações estão sendo preparadas para combater a provocação resultante dessa conjuntura? Que atitudes vêm sendo tomadas para prover o currículo da dimensão multicultural? Será que os estudiosos e pesquisadores no âmbito do currículo tem incluído o tema do Multiculturalismo Crítico?

Considera-se insuficiente apenas que as disciplinas da área de ciências humanas se ocupem em fornecer aporte teórico aplicáveis em ações pedagógicas. Todo o currículo deve ser contemplado. Todos os professores devem adotar uma postura multiculturalmente orientada. Outras interrogações surgem com o aprofundamento deste estudo: A realidade e a ciência podem ser interpretadas sob outros ângulos e perspectivas que não somente as preconizadas pela cultura europeia?

Na esfera educacional, a proposta de trabalho que a escola apresenta para seus alunos não é neutra. Em alguns momentos e de diversas formas o currículo revela o embate de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que controlam os processos educativos. Consciente dessa situação, Sacristán, (2000) afirma: “A escola em geral, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente a cultura, que se concretiza precisamente no currículo que transmite.” (SACRISTAN, 2000 p. 17)

O nível e o padrão de conhecimentos que se adquire na escola, corroborados e legitimados por ela, tem como corolário no nível de seu desenvolvimento pessoal, em suas relações sociais e, mais objetivamente, no status que esse indivíduo possa conseguir dentro da estrutura profissional de seu contexto.

O currículo é uma opção cultural que se realiza dentro de determinadas condições políticas, administrativas e institucionais. O currículo é selecionado dentro de um campo social, se realiza dentro de um campo escolar e é condicionado por esquemas que são a expressão de uma cultura. (SACRISTÁN, 2000, p.35)

Sacristán (2000), acredita que para o currículo contribuir com interesses emancipatórios deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis,

a ser entendida como mais do que um plano a ser cumprido e sim uma interação entre o refletir e o atuar, dentro de um processo circular que compreende o planejamento, a ação e a avaliação, tudo integrado por um espiral de pesquisa-ação.

Ao observar um Currículo moderno, o autor mencionado acima, percebe que o mesmo se encontra ampliado, pois, além das disciplinas com seus conteúdos tradicionais, exige-se que os professores dêem noções de higiene pessoal, de educação para o trânsito, de educação sexual, educação para o consumo, que fomentem determinados hábitos sociais, que previnam contra drogas, que se abram aos novos meios de comunicação, que acolham o conjunto das ciências sociais, que recuperem a dimensão estética da cultura, que se preocupem com o meio ambiente, etc. Desta forma admite: “O currículo vem a ser, um esquema representativo da cultura.” (SACRISTÁN, 2000, p. 58.)

No currículo tradicional da educação obrigatória, aponta o autor, a primazia foi dirigida à cultura de classe média e alta, baseada fundamentalmente no saber ler, escrever e nas formalizações abstratas, e, por isso, o fracasso dos alunos das classes culturalmente menos favorecidos tem sido mais frequente, devido ao fato de que se trata de uma cultura que tem pouco a ver com seu ambiente imediato.

A escolha de um tipo de cultura com supremacia sobre outra, segundo Sacristán, (2000), introduz os privilegiados, que se ligam com a cultura dominante, a adquirirem cada vez mais educação especializada, e os menos favorecidos, ao fracasso escolar e ao distanciamento consequente do mundo cultural.

Diante desse movimento em defesa da democratização das escolas através da descolonização dos currículos, alguns avanços estão sendo viabilizados com o intuito de construir políticas educacionais voltadas para a valorização da diversidade sociocultural brasileira.

2.8 O currículo emancipatório

Não é justo falar em Multiculturalismo Crítico e muito menos em Currículo Emancipatório do educador sem dispensar especial atenção à Paulo Freire que criticava a escola por não dialogar com a cultura dos seus alunos e apontava um princípio de não hierarquização da mesma. Não se tratava apenas de mais um

método, mas, o reconhecimento da necessidade de conviver com a multiculturalidade.

O ponto principal da sua teoria é a valorização do universo cultural dos alunos, começando inclusive pelo universo vocabular. Por essa razão, Freire, (1979), assegurava: “Esta investigação dá resultados muito ricos para a equipe de educadores, não só pelas relações que trava, mas pela exuberância da linguagem do povo, às vezes insuspeita.” (Freire, 1979, p.73)

A abordagem de Paulo Freire é ousada quando enfatizam apenas o respeito e a tolerância às diferenças, mas a troca entre os sujeitos da relação pedagógica. Ele conceituava cultura como sendo tudo aquilo que o homem acrescenta à natureza, recusando o conceito de cultura que se restringe a arte valorizada.

Paulo Freire (1986), citava, nos seus textos uma educação transformadora baseada no diálogo, no respeito na ação e na reflexão. Ele julgava essencial a presença da sensibilidade nas ações educativas, na troca com o outro. Nesse sentido considerava que o professor jamais poderia ser um opressor para que o aluno não se sentisse um oprimido. Enfatizava a necessidade de se estabelecer uma educação libertadora que promovesse uma atmosfera de confiança e valorização da cultura

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 1986, p.78)

Paulo Freire, na verdade, foi um precursor da perspectiva multicultural crítica, não apenas por reconhecer a importância dos aspectos culturais, mas, principalmente, por estabelecer na relação educativa uma característica dialógica ao interpretar e lidar com culturas diversas.

Candau e Leite, (2006), ao examinarem as pesquisas na área do multiculturalismo, sabiam que não se tratava de uma questão nova, muitos autores já se posicionaram ao tratar de questões educacionais, sobretudo no campo das diferenças presentes no cotidiano escolar. Essas diferenças a que se referem, transcendem os aspectos cognitivos ou emocionais que tiveram contribuições valiosíssimas trazidas pelas ciências da educação, mas falam de

uma preocupação inaugurada no Brasil por Paulo Freire, presente no seu discurso e na sua prática: a importância dos aspectos culturais.

Ao enfatizar a dimensão cultural, Paulo Freire trazia para o campo pedagógico um tema, até então, considerado irrelevante. Argumentava que a educação deveria estar atrelada à dimensão cultural para que fosse libertadora e pudesse provocar as transformações sociais. Tratava-se de um educador sensível, preocupado com as questões sociais. Em suas obras procurou valorizar temas como ética, as desigualdades sociais, a violência.

Paulo Freire apontava, nos seus livros, a dimensão cultural e o método dialógico como relevantes, antecipando em muitos aspectos o que hoje conhecemos como Multiculturalismo Crítico. Nesse aspecto destaca-se a contribuição de Grundy, (1987), que assegura:

O currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos. A influência é recíproca. Não se trata apenas de ver como os professores veem e transferem o currículo para a prática, mas se têm o direito e a obrigação de contribuir com seus próprios significados (GRUNDY, 1987, p. 69)

A prática do professor é inevitavelmente condicionada porque ele não decide sua ação no vazio, mas, no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes, pela administração, pela política curricular, ou pela simples tradição que se aceita sem discutir. Fatores que devem ser considerados quando se enfatiza demasiado a importância dos professores na qualidade do ensino.

O currículo tem a ver com a cultura à qual os alunos têm acesso. O professor, melhor do que nenhum outro, é quem pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura que deve estimular para seus alunos.

A competência do professor interage dialeticamente com as condições que lhe são impostas, pela própria estrutura do sistema educativo como, por exemplo, os horários compartimentados, a forma de avaliar o aluno, situações que, pouco a pouco, passam a ser assimiladas como naturais. O professor escolhe tarefas, mas trabalha dentro de um quadro no qual, algumas são possíveis, outras não. Essa é a configuração política de seu papel profissional.

Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função de determinados alunos, ressaltando seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural? A figura do professor como mero desenvolvedor do currículo é contrária a sua função educativa. O currículo pode exigir determinadas habilidades relacionadas com a escrita, por exemplo, mas só o professor pode escolher os textos mais adequados para despertar o interesse pela leitura comum ao grupo de alunos. (SACRISTÁN, 2000, p 168)

A essência epistemológica do conhecimento e da técnica pedagógica impede de admitir essa imagem fechada de técnico aparelhado de normas precisas. O professor reflete sobre a sua prática, analisa e critica o próprio livro-texto.

O profissional da docência não pode comparar-se a outros profissionais liberais. Não é um profissional que possa dispor de uma bagagem de técnicas instrumentais finalizadas, rotineiras e apoiadas em pretensos conhecimentos científicos. O modelo de racionalidade técnica não é aplicável, em sentido estrito aos professores. Um Currículo Emancipatório do educador é aquele que critica a hegemonia de um saber, que é o da classe dominante e que promove discussões a cerca das diferenças e das desigualdades.

3- MARCO METODOLÓGICO

A metodologia é o recurso científico, para que se definam os passos indispensáveis para verificar o problema da pesquisa: No Centro de Ensino “Aristides Lobão” falta visibilidade ao tema do Multiculturalismo Crítico e, com isso, a impossibilidade de implantação de um currículo emancipatório do educador? Desta forma, segundo Minayo (2007), inicia-se um trabalho de pesquisa: “Toda investigação tem início com um questionamento, uma pergunta, uma dúvida ou uma resposta não satisfatória”. (MINAYO, 2007, p16)

A pesquisa teve como objetivo geral analisar a contribuição do Multiculturalismo Crítico, considerando que esta abordagem favoreça a construção de um Currículo Emancipatório do educador do Centro de Ensino “Aristides Lobão” em Barão de Grajaú Ma.

Os objetivos específicos são uma espécie de atalhos ou mesmo estratégias para se atingir o objetivo maior, nesse sentido foram propostos

alguns objetivos específicos como: Identificar debilidades e fortalezas no educador que possam dificultar ou facilitar a inserção do Multiculturalismo Crítico no Currículo do C. E “Aristides Lobão” em Barão de Grajaú – Ma; Investigar o potencial dos (as) professores (as) do C.E “Aristides Lobão” para atuarem na perspectiva da Educação multicultural crítica; Detectar em que medida aparece no cotidiano do C.E. “Aristides Lobão” preceitos oriundos dos documentos legais (Constituição, LDB e PCNS). Identificar até que ponto no C. E. “Aristides Lobão” há espaço para o reconhecimento das diferentes capacidades, ritmos, valores culturais dos alunos, bem como a observância aos princípios previstos na Constituição e na LDB; Analisar em que medida o educadores (as) do C.E “Aristides Lobão” estão abertos à pluralidade cultural acolhendo os saberes e as experiências dos seus alunos e aproximando os conteúdos escolares da realidade da comunidade a qual pertencem.

A análise qualitativa responde a perguntas muito particulares, ou seja, trabalha com o universo dos significados, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, pois o ser humano é entendido como parte da realidade social, o universo das representações humanas e na intencionalidade que o objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser resumida em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2007, p. 21)

O método de pesquisa está diretamente relacionado à abordagem, visto que ambos embasam a coleta dos dados para que assim, seja respondido o problema de pesquisa. A escolha da abordagem qualitativa dispõe do uso da análise do discurso, que objetiva não somente uma análise da mensagem transmitida, mas sim a exploração do sentido, desta forma considerou-se tratar-se da metodologia mais acertada para este estudo.

Segundo Gatti (2005) e Xavier (2010), o método não é abstrato, é vivo e se concretiza em ações, na organização do trabalho investigativo e na maneira como olhamos as coisas e o mundo. Nesse sentido, o método é a essência da pesquisa, sem ele não há trabalho científico.

Em uma ação investigadora, elaborar um método e segui-lo é fundamental para obter sucesso na empreitada. A adoção de um método consciente representa a lucidez do pesquisador em realizar movimentos estratégicos, organizados e planejados com antecedência. (XAVIER, 2010, p 37)

GIL, (2009) define método como um caminho constituído de etapas, um conjunto de processos técnicos e intelectuais definidos para um determinado fim.

Para este trabalho optou-se pela pesquisa de natureza exploratória, que permite a melhor disposição do fenômeno em estudo. O conteúdo desta pesquisa oferece condições para o emprego de pequenas amostras que nos faculta elaborar hipóteses com exatidão.

A pesquisa de natureza exploratória tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral a cerca de um determinado fato. (GIL, 2009, p.27)

3.1 Delineamento da pesquisa

O presente trabalho iniciou-se pela pesquisa bibliográfica através da fundamentação teórica baseada na abordagem Multicultural Crítica idealizada por Peter Mac Laren. Nesse aspecto foram incluídas a gênese da abordagem, seus princípios e sua trajetória pesquisadas por estudiosos como Canen, Taylor, Hall, entre outros.

[...] é mais do que compreender quem somos; é um ato de reivindicação de nós mesmos a partir de nossas identidades culturais sobrepostas e de nossas práticas sociais, de forma que possamos vinculá-las à materialidade da vida social e às relações de poder que as estruturam e as sustentam. (MCLAREN, 2000, p. 2)

Considerou-se necessário destacar o amparo legal para a legitimação da abordagem Multicultural Crítica, nesse sentido demonstrou-se que na Constituição Federal, da LDB e nos Parâmetros Curriculares Nacionais havia uma leitura com espaços notadamente multiculturais.

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a erradicação da pobreza e da marginalização e redução das desigualdades sociais e regionais; promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA, Art. 3º, parágrafos I, III, IV)

Gil (2009), declara que a pesquisa bibliográfica se desenvolve a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e, atualmente, com material disponibilizado na Internet, participação em congressos e afins, coleta e tratamento dos dados das entrevistas através de questionários semiestruturados, comparação e aproximações das diversas

categorias no sentido de identificar elementos do objetivo geral e os específicos, pertinentes às variáveis independente da investigação em estudo.

Por tratar-se de um estudo de caso, examinou-se a proposta pedagógica da escola pesquisada.

O estudo de caso é empírico porque investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto da realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias evidências. É preciso verificar nível de dificuldade de acordo com o público, clareza quanto ao que desejamos obter do entrevistado (GIL, 2009, p.57, 139)

Como havia a pretensão de associar a citada abordagem ao processo de construção do Currículo Emancipatório contou-se com a contribuição de Giroux, Freire, Apple, cujos pressupostos teóricos apontam para necessidade de mais valorização no currículo das questões culturais.

[...] as perspectivas dominantes do currículo pautam-se em uma racionalidade técnica, instrumental, que imputa ao currículo uma dimensão utilitarista tendo em vista atender a critérios de eficiência fundada em uma racionalidade burocrática que ignora a dimensão histórica, ética e política do currículo e do conhecimento GIROUX, 1999, p. 30)

Mapeou-se o Multiculturalismo Crítico de tal forma que permitisse verificar a importância do tema para os educadores na sua graduação e na sua formação continuada no sentido da incorporação dos princípios desta abordagem.

Procurou-se organizar o material de tal maneira que, ao ler, o professor encontrasse em cada capítulo um esclarecimento, uma luz, uma possibilidade de maior crescimento no seu papel de educador junto a tantos jovens, na sua maioria, pouco protagonistas de suas histórias de vida.

Coube ressaltar a importância desse estudo, tendo em vista que há uma intensa produção de livros, artigos, dissertações e teses sob a ótica do Multiculturalismo Crítico, trazido por McLaren, encontradas nos meios científicos. Apesar disso o tema ainda permanece inexplorado por que as assimetrias de poder estão presentes tanto no currículo quanto na formação docente.

A análise se volta para descobrir se há falta de conhecimento, potencial ou compromisso dos educadores. O fato é que percebe-se um despreparo dos docentes a respeito da abordagem multicultural crítica, daí o interesse na realização deste trabalho no sentido de analisar a contribuição do Multiculturalismo Crítico na construção do Currículo Emancipatório do Educador,

destacando o caso do CE “Aristides Lobão” em Barão de Grajaú- Ma, a escola pesquisada.

3.2 Tipo de Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa descritiva, correlacional e de corte transversal onde, segundo Sampieri, (2006), tem como objetivo descrever acontecimentos, situações e suas consequências, verificar a trajetória do fenômeno em estudo. Desta forma o que determina o estudo descritivo é a forma como se coleta as informações, a maneira de selecionar as questões, identificando os elementos que apontem as circunstâncias na qual se deu o fenômeno.

Ocupou-se de uma pesquisa investigativa, utilizando-se o método não experimental, sendo as variáveis independentes do manuseio do investigador. O fenômeno em estudo foi observado em seu ambiente natural e, posteriormente examinado utilizando-se o enfoque indutivo qualitativo.

De acordo com (SAMPIERI, 2006), os estudos qualitativos envolvem uma coleta de dados utilizando técnicas que não pretendem medir nem associar as medições de números, tais como observação não estruturada, entrevistas abertas, revisão de documentos, discussão em grupos, avaliação experiências pessoais, inspeção de histórias da vida, análise semântica e de discursos cotidianos, interação com grupos ou comunidades e introspecção.

3.3 As Técnicas

As técnicas para coleta de dados foram o questionário com perguntas fechadas(estruturado), a análise documental (Constituição, LDB, PCNs, PPP da escola) e a revisão bibliográfica.

De acordo com Gil, (2009), a pesquisa documental se parece com a bibliográfica, todavia, a origem das fontes é distinta. Esta pesquisa se caracteriza pelo embasamento em materiais que, ainda, não foram analisados de maneira profunda, como é o caso de documentos governamentais, mas também por documentos que já foram analisados como tabelas, gráfico e relatórios de pesquisa.

Foram analisados documentos como a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CE “Aristides Lobão”.

3.4 Objeto de estudo da pesquisa

3.4.1 A escola

O Centro de Ensino “Aristides Lobão”, localizado neste município foi criado através do Decreto nº. 13.154, de 13 de julho de 1993 e publicado no Diário Oficial do Estado de 20 de julho de 1993.

Foi criada com o objetivo de suprir a necessidade de matricular uma grande demanda de alunos baronenses e de comunidades circunvizinhas concludentes do Ensino Fundamental, antes denominado 1º grau. Caso não fosse inaugurado, esses alunos teriam que se deslocar aos municípios vizinhos de Floriano (PI) e São João dos Patos (MA) para cursarem e concluírem o Ensino Médio, antes, outrora 2º grau. Com a criação do CE “Aristides Lobão” a cidade de Barão de Grajaú, então, estava contemplada com uma escola de Ensino Médio.

Atualmente funciona com 12 turmas de 1º a 3º anos, 340 alunos e 30 professores, 03 coordenadores, 01 supervisora, 02 secretárias, 06 auxiliares de serviços gerais, 06 professores para apoio pedagógico, direção e vice-direção. Todos os professores são pós-graduados com especializações diversas, um mestre e uma mestranda em Ciências da Educação, autora desta pesquisa.

3.4.2 Tempo da pesquisa.

A pesquisa foi realizada durante o ano de 2013.

3.4.3 População e Amostra

Esta pesquisa foi realizada no CE “Aristides Lobão” localizado à Avenida Nacor da Costa Ribeiro, SN, na cidade de Barão de Grajaú- Ma. A escola oferece educação em nível de Ensino Médio. Possui um total de (30) docentes distribuídos nos 03 turnos. Para a amostra foram sorteados 15 professores que se submeteram a um questionário com 20 questões fechadas.

A reposição do humanismo nas reformas do Ensino Médio deve ser entendida então como busca de saídas para possíveis efeitos negativos do pos-industrialíssimo. Diante da fragmentação gerada pela

quantidade e velocidade da informação, é para a educação que se voltam as esperanças de preservar a integridade pessoal e estimular a solidariedade.” (PCNS, 1996)

3.4.4 Instrumentos

Foi entregue a cada participante da pesquisa um termo de consentimento livre e esclarecido (anexo 1). Decidiu-se pela aplicação de um questionário com a intenção de coletar as informações necessárias que fornecesse as respostas às questões elaboradas nos argumentos investigativos atendendo assim aos objetivos específicos estabelecido. (Anexo2)

Manzini, (1991), destaca que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos.

Considera-se ter sido o questionário um instrumento valioso para analisar o conhecimento dos professores em relação à abordagem multicultural crítica e o processo de construção do currículo emancipatório. Observou-se que foi a melhor forma de coletar informações a respeito do perfil dos educadores, bem como o potencial dos mesmos para a elaboração de práticas multiculturalmente orientadas.

Neste estudo, a análise de conteúdo foi um procedimento metodológico para verificar princípios do Multiculturalismo Crítico, bem como o processo de construção do Currículo Emancipatório do educador.

De acordo com Minayo, (2007) a importância da análise de conteúdo fundamenta-se na inserção de um corte entre as intuições e as hipóteses que se dirigem para interpretações mais precisas não se afastando, portanto, das exigências conferidas a um trabalho científico.

A análise de conteúdo pode ser utilizada tanto em pesquisas de cunho quantitativo quanto qualitativo nas ciências humanas. A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação. Bardin, (1977) designa o termo análise de conteúdo como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de

produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

3.4.5 Estratégias metodológicas

3.4.5.1 Coleta de dados

Observando a essência das informações propostas, optou-se pela utilização de um questionário com perguntas estruturadas com foco nos seguintes temas: Multiculturalismo Crítico, Aspectos legais e Currículo Emancipatório.

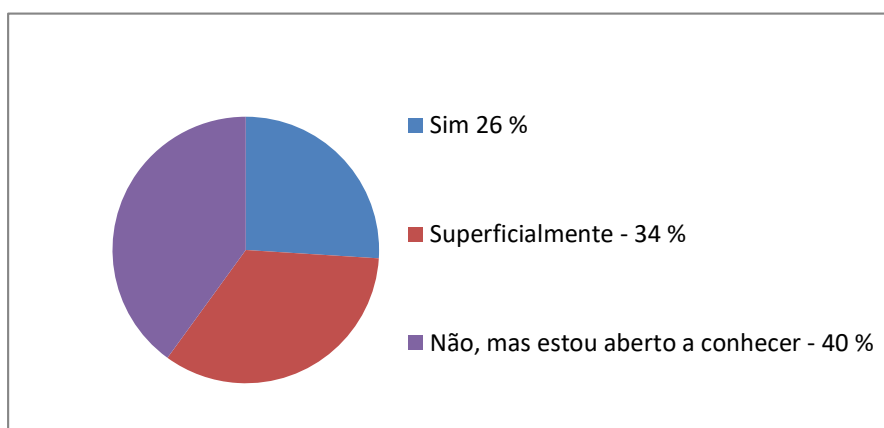
A trajetória para a elaboração do questionário seguiu as orientações de Triviños (1987) e Manzini (1991), observando o propósito de descobrir o nível de conhecimento dos professores a cerca da abordagem multicultural crítica, a percepção dos mesmos sobre a Constituição Federal, a LDB, Os PCNs e a importância da construção de um Currículo Emancipatório.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 . Grade para Análise das Respostas e dos Relatos dos Educadores

4.1.1. Tema 1 : Multiculturalismo Crítico

Figura 1- Você tem conhecimento do Multiculturalismo Crítico como uma abordagem que possa contribuir para a construção de um Currículo Emancipatório do Educador?



Fonte: Própria, com base em dados coletados.

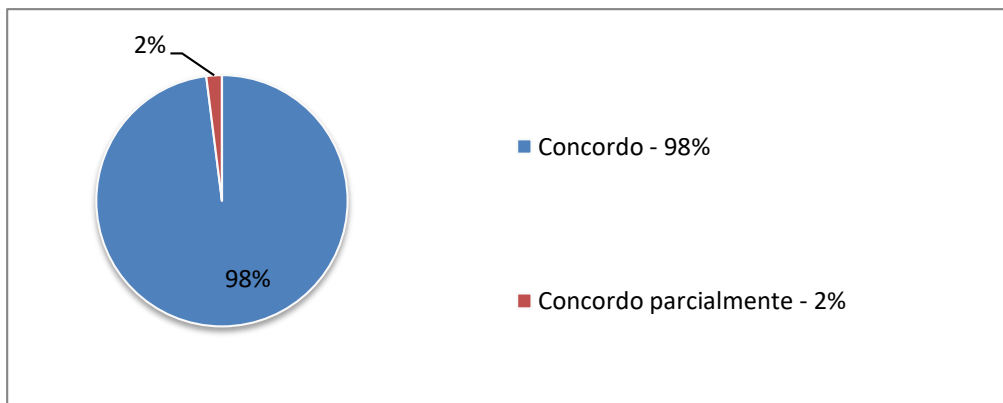
Observa-se nesta questão que, 40% dos educadores desta escola, apesar de não terem conhecimento do Multiculturalismo Crítico, se mostram abertos a conhecê-lo. Isso é um reflexo de que o ambiente escolar é propício para se discutir cultura e diversidade do ponto de vista crítico no sentido de promover a valorização das diferenças considerando que as mesmas foram criadas e são mantidas por processos de dominação de uma cultura sobre outras. Desta forma, Moreira, (2001), define: “O multiculturalismo crítico caracteriza-se por não conceber as diferenças culturais separadamente de relações de poder”. (MOREIRA, 2001, p.69)

26% dos educadores responderam sim e nenhum dos pesquisados desconhecem totalmente o tema, o que se considera bastante significativo já que este assunto nunca foi tema de estudos e da formação continuada, o que evidencia que esse percentual representa os educadores que buscaram, por iniciativa própria, conhecimentos que puderam tornar sua prática mais eficiente.

Acredita-se que o aprofundamento dos estudos a cerca do Multiculturalismo Crítico seja necessário, observando o percentual de 34% de professores que dizem conhecer o tema de forma superficial, considerando que no Brasil temos culturas diversas e muitas desigualdades no entrelaçamento das mesmas, preconceitos de toda natureza e muitas discriminações (sociais, geográficas, raciais, de gênero, etc.) Um país rico, um povo empobrecido e marginalizado e um sistema educacional excludente.

P- “Com relação a essa abordagem, é importante destacar que ela menciona a transformação da escola, como fundamental para incluir a diversidade cultural para o bem estar de todos”

Figura 2 - Segundo autores multiculturalistas o ambiente escolar é propício para se discutir cultura e diversidade do ponto de vista crítico no sentido de promover a valorização das diferenças considerando que as mesmas foram criadas e são mantidas por processos de dominação de uma cultura sobre outras. Sabendo que as culturas são singulares, mesmo assim é possível falar de uma cultura, a partir de outra, sem praticar alguma forma de violência, concebendo projetos coletivos que preservem as diferenças?



Fonte: Própria, com base em dados coletados.

Quando 98% dos educadores concordaram ser o ambiente escolar propício para discutir cultura e diversidade do ponto de vista crítico, supõe-se que os mesmos também concordem com os estudos de Candau, (1997), que apontam que nossa formação histórica foi marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social.

Nenhum pesquisado mencionou nunca ter pensado no assunto ou se viram impossibilitados de construir projetos coletivos que preservem as diferenças. Isso mostra que os educadores desta escola possuem um perfil com características e potencialidades para apoderarem-se do seu papel político e agirem de forma deliberada no sentido de proporem ações que fortaleçam a cidadania e o bem estar social.

2% dos pesquisados concordam parcialmente porque não se sentem preparados a lidarem com determinadas situações, até mesmos por desconhecimento do tema. Observando os comentários feitos, estes julgam o tema em questão de forma superficial, tratando-o como algo a ser conhecido,

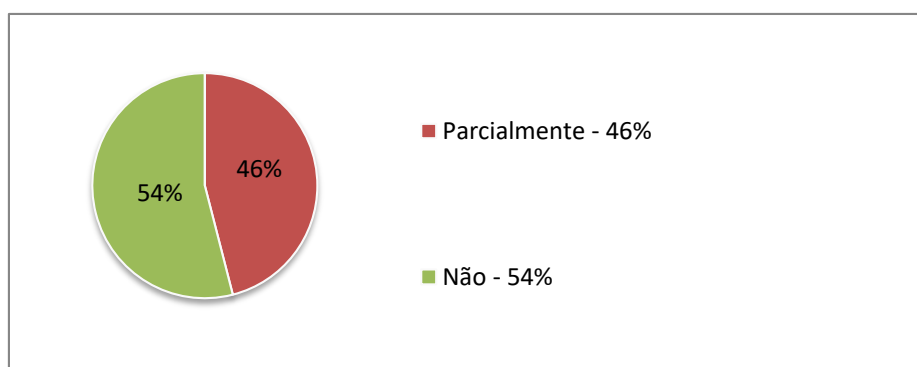
respeitado e valorizado, e não como algo que possa torna-los senhores de suas práticas e autônomos na execução das ações pedagógicas.

P- “Uma vez que cada um procura reconhecer e respeitar as diferenças próprias de cada um, sendo o ponto de partida para um convívio harmonioso”.

P- “Desde que não consideremos o nosso código de valores como sendo o melhor e o dos outros piores. É preciso que se respeitem as diferenças de cada um”

P- “Na prova de inglês do ENEM 2013, há um texto sobre esse tema: “Espalhe sua cultura ao redor do mundo e aprenda sobre outras culturas”. Um jovem que pratica isso na internet sempre estará a frente de seu tempo”.

Figura 3. Somos uma nação cujas diferenças culturais são desrespeitadas no momento em que uma cultura é considerada superior à outra e, pior ainda, quando se proclama um protótipo de homogeneidade. Isolar, combater ou negar a existência de uma determinada cultura é uma violência. Em sua opinião as ações afirmativas e o sistema de cotas tem resolvido o problema da desigualdade social no Brasil?



Fonte: Própria, com base em dados coletados.

Todos os educadores desta escola já pensaram a respeito das ações afirmativas e do sistema de cotas e nenhum deles considera que essas ações possam resolver o problema da desigualdade social no Brasil. Mesmo assim, 46% dos educadores julgaram que, de alguma forma, essas políticas públicas possam, pelo menos parcialmente, amenizar a situação.

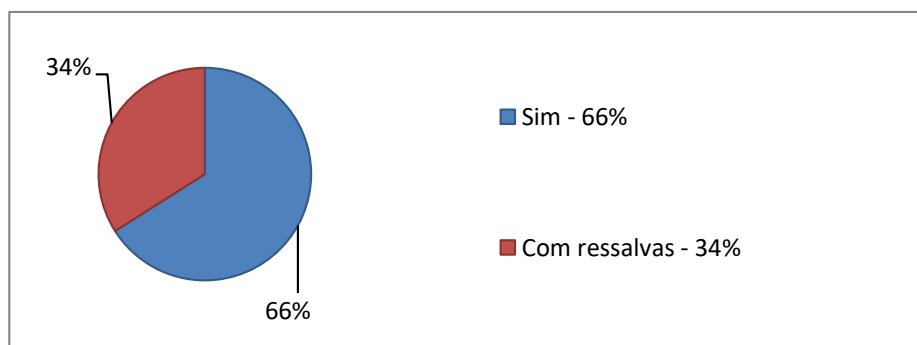
A maioria dos pesquisados, 54% não acreditam nas ações afirmativas e no sistema de cotas como capazes de resolver o problema da desigualdade social. Para estes educadores, levando em conta os comentários, essas ações revelam falta de investimento na educação e até mesmo o agravamento da discriminação social.

De acordo com a Fundação cultural Palmares, por ação afirmativa entende-se o conjunto de políticas públicas adotadas com o objetivo de promover a ascensão de grupos socialmente minoritários, sejam eles étnico-culturais sexuais ou portadores de necessidades especiais. Em síntese, a ação afirmativa tem como objetivo combater as desigualdades sociais resultantes de processos de discriminação negativa, dirigida a setores vulneráveis e desprivilegiados da sociedade.

P- “As ações afirmativas e o sistema de cotas nada mais são do que mostrar que os governantes não querem investir na educação, repassando o problema- uma educação ou ensino incompleto para outros níveis de ensino”

P- “O sistema de cotas contribui para a aceitação da baixa qualidade do ensino da escola pública e diminuição do nível de exigência das universidades. Acho que agrava a discriminação racial.”

Figura 4. É notório o fortalecimento na organização de movimentos sociais que, na verdade, por serem minorias, são formas de resistência, que lutam pela quebra de padrões, por seus direitos civis, religiosos, afetivos, educacionais, etc. Em todos esses movimentos destaca-se o combate ao preconceito quanto à forma de viver de grupos minoritários. Em seu contato diário com os alunos você aprova que se coloquem em pauta as lutas e conquistas dos negros, das mulheres, dos homossexuais?



Fonte: Própria, com base em dados coletados.

Todos os professores desta escola já pensaram a respeito do preconceito contra grupos minoritários e 66% aprovam que se coloquem em pauta as lutas e conquistas dos negros, das mulheres, dos homossexuais, por reconhecerem que estes grupos, nas suas lutas vêm procurando assegurar seus direitos e buscando através da própria legislação apoio que lhes possibilite o enfrentamento das barreiras fora e dentro do ambiente escolar.

Não apenas o sistema educacional tem procurado atender a essas reivindicações, mas toda a sociedade hoje reconhece que os movimentos

sociais de natureza identitária como LGBT, negros, e mulheres, por exemplo, tem provocado mudanças no contexto social, político, da saúde, etc.

34% dos educadores que responderam com ressalvas reconhecem que não se pode delegar aos meios de comunicação de massa, aos sites de internet, aos blogueiros de plantão, aos amigos pouco esclarecidos a função de debater e esclarecer a cerca destes assuntos de tamanha e profunda dimensão social, filosófica e política.

É preciso que o crivo da escola esteja presente, pois é aqui que eles encontram os educadores, pois, se bem preparados, como ressaltou uma das pesquisadas, do ponto de vista teórico, técnico e, sobretudo humano, serão, certamente, as pessoas mais indicadas.

P- “É necessário respeito e o combate ao preconceito”

P- “É importante alertá-los, prepara-los e ajuda-los a tomarem consciência das diferenças nas pessoas, culturas e sociedades”

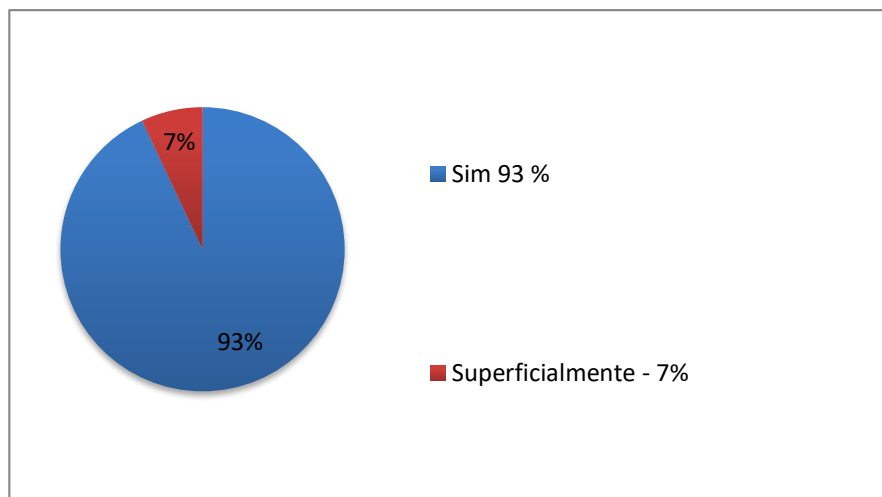
P- “A conquista de direitos das minorias deve ser colocada sempre em questão pois a democracia nos leva a isso, tanto no que diz respeito a oportunidades como a inclusão social”

P- “O professor tem que estar preparado”

P- “Precisamos acabar com essa opressão que há séculos aflige a humanidade: o racismo, o sexismo, a homofobia.”

4.1.2 - TEMA 2 : ASPECTOS LEGAIS

Figura 5- A Constituição Federal de 1988 foi criada com o objetivo de “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos”. (Preâmbulo). Você identifica a presença desses aspectos no Currículo da sua Escola?



Fonte: Própria, com base em dados coletados.

Todos os professores reconhecem que devem estar presentes no currículo da escola as orientações preconizadas pela lei maior que é a constituição e, 93% dos educadores identificam a presença dos princípios da mesma no currículo desta escola. Apenas 7% dos educadores julgam que os citados princípios estejam presentes de maneira superficial.

Desta forma podemos considerar alguns artigos do texto de 1988 como instrumentos de luta eficientes. Cabe-nos então, resguardá-los, até que toda a sociedade alcance uma evolução capaz de construir um movimento político de tal magnitude que permita a supressão de vantagens aos donos do poder e o reconhecimento dos direitos dos oprimidos. Só então haverá uma conjuntura favorável para essas mudanças tão sonhadas.

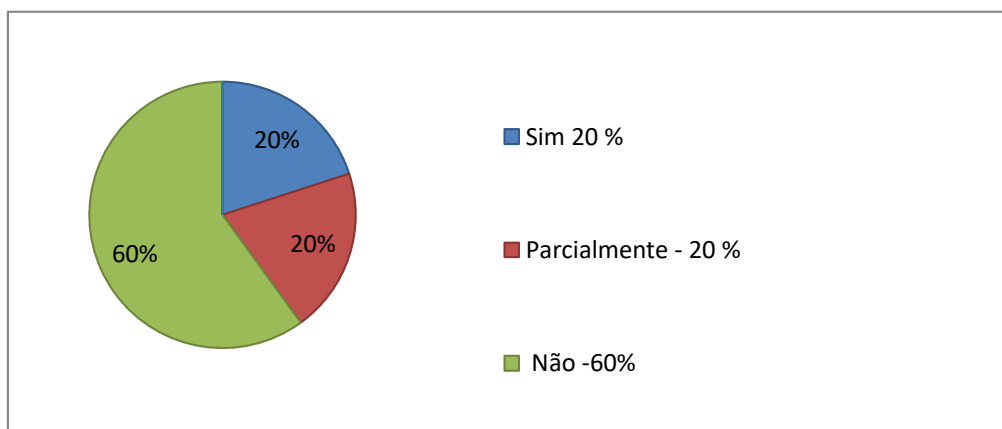
Presume-se que o reconhecimento do pluralismo cultural e a extinção dos preconceitos possam advir da introdução da abordagem multicultural crítica no cerne das discussões desta escola, legitimando o processo de criação de um currículo emancipatório do educador, tendo em vista que a própria carta magna tenha uma filosofia que conduza a este fim.

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a erradicação da pobreza e da marginalização e redução das desigualdades sociais e regionais; promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (Art. 3º, parágrafos I, III, IV)

P- "Sempre procuramos respeitar todos os alunos que compõe o seguimento escolar"

P- "Vejo a banalização da lei por parte dos aprendentes"

Figura 6. Você acredita que o tema transversal da diversidade cultural existente em nossos PCNS consegue romper a marca da colonização e da supremacia da cultura branca contemplando as tradições e valores das minorias étnicas e culturais?



Fonte: Própria, com base em dados coletados.

Apostando nessa proposta, 20% dos pesquisados julgaram que a implantação do tema da diversidade cultural possa vir a romper a marca da colonização e da supremacia da raça branca, e 20% são menos otimistas acreditando que esta marca só conseguirá ser rompida parcialmente.

Estes temas revelam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania e atendem a questões importantes e imperativas para a sociedade contemporânea, apesar disso, 60% dos educadores não acreditam que o tema transversal da diversidade cultural consiga romper a marca da colonização e da supremacia da cultura branca contemplando as tradições e valores das minorias étnicas e culturais.

A legislação mudou, o tema da pluralidade cultural foi inserido como um tema transversal, porém sem a orientação multicultural crítica o educador continua lidando com comportamentos discriminatórios, frutos da repressão e do descaso, resquícios de uma sociedade segregadora.

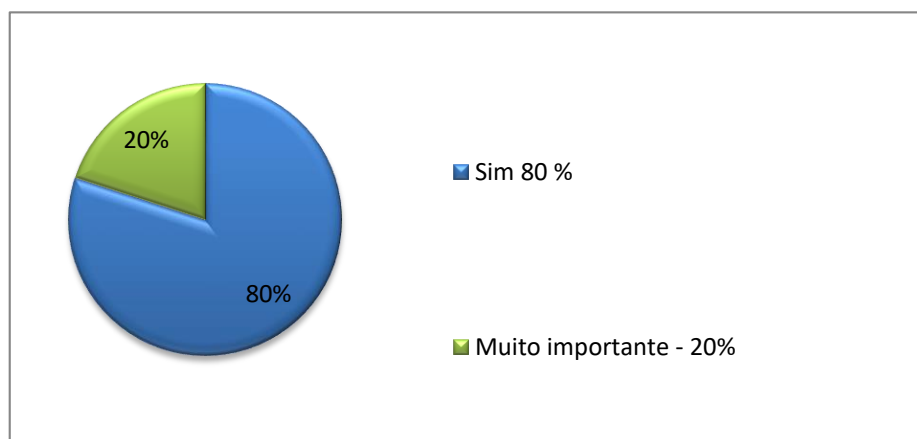
P - "A cultura branca é, de longe, uma marca difícil de ser rompida. Contudo há dentro do ambiente escolar possibilidade de diminuir esse domínio"

P- " Houve uma diminuição das desigualdades historicamente acumuladas, no entanto, a ruptura da supremacia "branca" é a longo prazo"

P- " Considero que o grande desafio da escola seja a sua contribuição para a formação de cidadãos conscientes e críticos"

Figura 7. O art. 35, inciso III, da LDB assim expressa: "O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade: o aprimoramento do educando

como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;” Na sua disciplina você considera importante reservar tempo e espaço para cumprir esta finalidade?



Fonte: Própria, com base em dados coletados.

Nenhum educador considera de pouca importância ou não reserva tempo e espaço na sua disciplina para incluir a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Isso demonstra que eles consideram a LDB um aliado importante para nortear as ações pedagógicas.

80% dos educadores responderam que reservam tempo e espaço para o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. 20% consideram o aprimoramento do educando como pessoa humana muito importante o que pode ser notado pelos comentários abaixo.

O currículo do Ensino Médio tem hoje um novo delineamento fundamentado em concepções da LDB e do Ministério da Educação. Essa delimitação se apoia em habilidades a serem adquiridas pelos jovens nessa etapa de ensino. Se no passado a escola ministrava conteúdos sem conexões e encadeamentos, seccionados, tendo como carro chefe o armazenamento de informações, hoje se têm uma realidade diferente após a reforma curricular e o surgimento dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

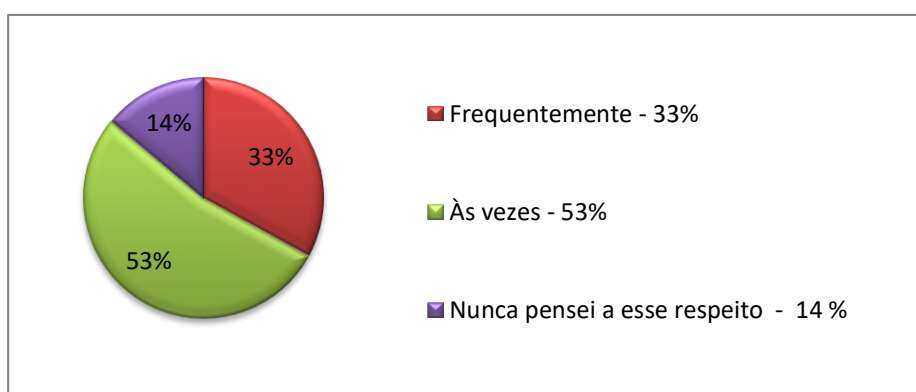
O Ensino Médio passou a ser entendido como o desfecho de uma formação sintonizada com a modernidade colocando o jovem como um indivíduo gerador de conhecimentos com valores que o prepare para a convivência saudável com os outros estimulando o pensamento crítico, a liberdade e o exercício da ética.

P- “O que adianta ensinar conteúdos desvinculados da realidade que estão inseridos, sem prepara-los para viver em sociedade onde possam atuar de maneira ética e crítica?”

P- “As disciplinas ministradas em sala de aula devem ter um papel social não podendo fechar os olhos para o que acontece no mundo”

P- “Estamos formando cidadãos”

Figura 8. De acordo com os PCNs, a autonomia tem como pressuposto, além da capacidade didática do professor, seu compromisso com os alunos, que fazem do trabalho cotidiano de ensinar um permanente voto de confiança na capacidade de todos para aprender. Por essa razão, a autonomia depende de qualificação dos professores. Sem a garantia de condições para que os professores aprendam a aprender e continuem aprendendo, a proposta pedagógica corre o risco de tornar-se mais um ritual. Nesta escola existe uma preocupação por parte dos seus gestores em disponibilizar aos professores uma formação continuada?.



Fonte: Própria, com base em dados coletados.

Para 14% dos educadores desta escola não existe uma preocupação por parte dos seus gestores em disponibilizar uma formação continuada. 53% responderam que esta formação acontece às vezes e 33% consideram que esta ocorre com frequência. Acredita-se que estes educadores estejam se referindo a formação continuada que eles, por iniciativa própria buscam, já que a formação continuada promovida pela gestão escolar não acontece com tanta frequência.

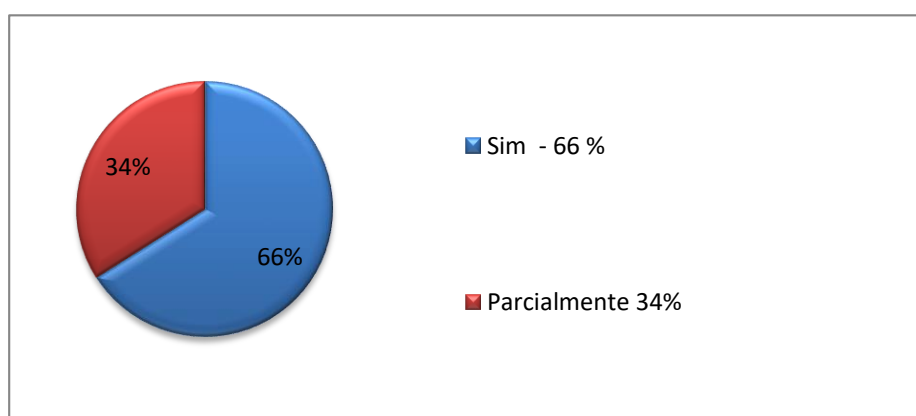
Do comportamento das universidades e outras instituições de Ensino Superior dependerá também, em larga medida, o êxito da concretização destas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, com o qual elas mantêm dois tipos de articulações importantes: como nível educacional que receberá os alunos egressos e como responsável pela formação dos professores.

P- “Não há preocupação por parte do governo em disponibilizar formação continuada”

P- “Quando ofertada ela amplia os conhecimentos dos professores que passam a se sentirem mais confiantes aumentando assim a qualidade da educação disponibilizada ao aluno.”

P- “Infelizmente, quando vamos fazer um curso de aprimoramento em outra cidade, temos dificuldade para sermos liberados, há pouco investimento”

Figura 9. Segundo os PCNS, O PPP (Projeto político pedagógico) deve ter como propósitos a ressignificação dos conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores; estimular todas as atividades que permitam ao aluno reconstruir ou “reinventar” o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual; Esses propósitos são contemplados no PPP desta Escola?



Fonte: Própria, com base em dados coletados.

66% dos educadores consideram que o PPP desta escola contemplam os propósitos preconizados nos PCNS, 34% julgam que os propósitos citados são considerados de forma parcial e nenhum dos pesquisados disse nunca ter pensado a esse respeito ou que não façam parte do projeto da escola, o que de certa forma evidencia a preocupação dos educadores em reconhecer a importância dos propósitos preconizados pelos parâmetros curriculares.

De acordo com a LDB, a proposta pedagógica deve refletir o melhor equacionamento possível entre recursos humanos, financeiros, técnicos, didáticos e físicos, para garantir tempos, espaços, situações de interação, formas de organização da aprendizagem e de inserção da escola no seu ambiente social, que promovam a aquisição dos conhecimentos, competências e valores previstos na lei.

A proposta pedagógica, de acordo a citada lei, antes de tudo, deve ser simples. O projeto pedagógico da escola é apenas uma oportunidade para que algumas coisas aconteçam, e dentre elas, o seguinte: tomada de consciência

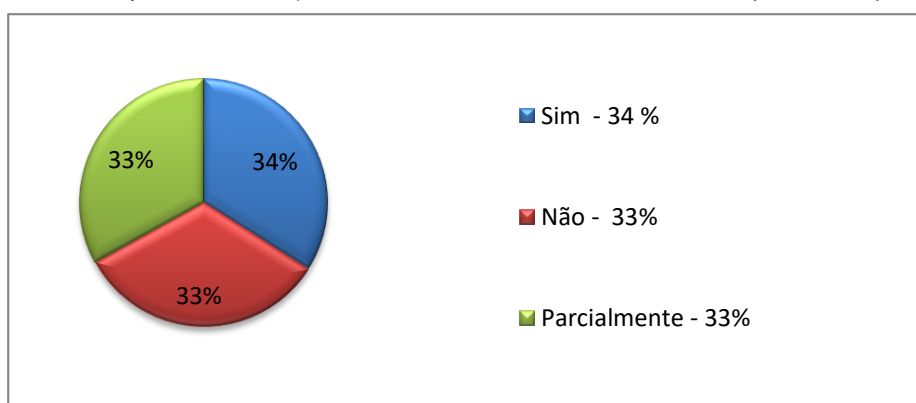
dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas.

P- “Sempre que possível procuramos trabalhar de forma contextualizada”

P- “Trabalhamos com projetos”

P - “A grande maioria dos professores atuam em sintonia com o PPP, tentando compreender seu papel e cumprindo suas metas.”

Figura 10. “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Art. 26- LDB) O currículo da sua escola contempla essa parte diversificada?



Fonte: Própria, com base em dados coletados.

Nesse aspecto parece haver por parte dos educadores uma compreensão equivocada a respeito do que seja parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela porque que exatamente 34% disseram sim, 33% disseram não e 33% responderam parcialmente.

A parte diversificada deverá, de acordo com a LDB, organicamente integrada à Base Nacional Comum, para que o currículo faça sentido como um todo, essa integração ocorrerá, entre outras formas, por enriquecimento, ampliação, diversificação, desdobramento, podendo incluir todos os conteúdos da Base Nacional Comum ou apenas parte deles, selecionados, nucleados em áreas ou não, sempre de acordo com a proposta pedagógica do estabelecimento.

A parte diversificada orienta o documento, poderá ser desenvolvida por meio de projetos e estudos focalizados em problemas selecionados pela equipe escolar, de forma que eles sejam organicamente integrados ao currículo,

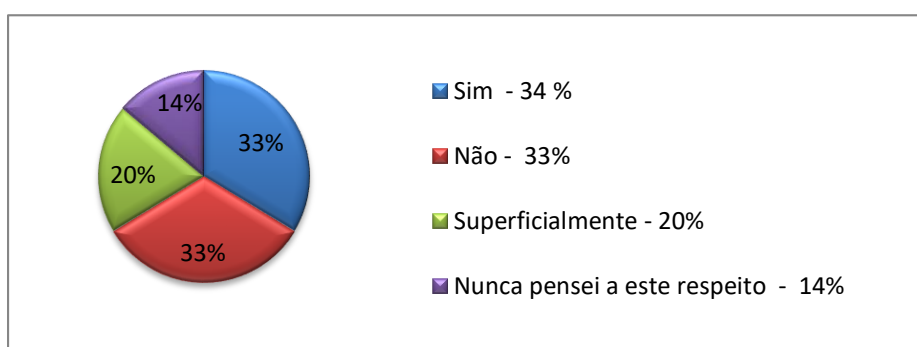
superando definitivamente a concepção do projeto como atividade “extra” curricular.

P “Deve ser respeitadas as experiências de vida, linguagens, valores culturais do educando”

P- “Presenciamos muito da cultura maranhense nas gincanas realizadas pela escola, um grande momento de aprendizado, de troca de conhecimentos sobre outros estados”.

P-“Sempre achei o currículo do estado do Maranhão muito restrito. Poderia ter alguma disciplina votada para a cultura, história e geografia do estado”

Figura 11. “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. (ART. 26, § 4º- LDB) Em sua opinião, os livros didáticos utilizados nesta escola bem como o direcionamento das atividades contemplam esta orientação?



Fonte Própria, com base em dados coletados.

14% dos educadores nunca pensaram a respeito da importância de constar no livro didático a contribuição das diferentes culturas e etnias. 33% responderam que o livro que chega até o aluno não contempla a contribuição das matrizes indígena, africana e europeia. 34% disseram sim e entre os educadores 20% afirmaram que se existe um direcionamento nas atividades para atender à LDB, isto acontece de forma superficial.

O educador, em meio a exigências burocráticas impetradas pelo sistema escolar, pode negligenciar, muitas vezes, aspectos que parecem pouco importantes. Faz-se necessário suscitar no ambiente escolar temas que favoreçam o debate a respeito das desigualdades, da violência e de tantos outros problemas sociais.

Conforme reconhece a LDB, o novo Ensino Médio não surgiu do vazio ou da rejeição da experiência até agora acumulada, com suas qualidades e limitações. Os saberes e práticas já edificados constituem referência dos novos, que agem como existente num dado momento histórico: A nossa relação com o

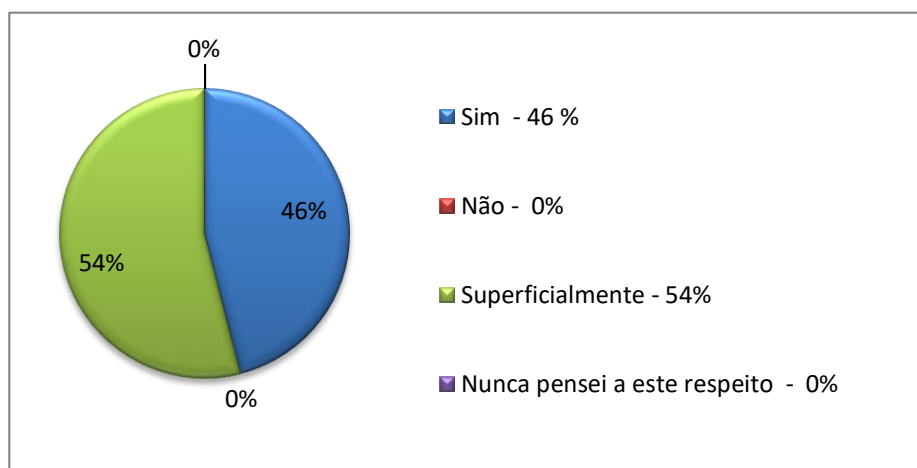
estabelecido não deve ser, portanto, de querer destruí-lo ou cristalizá-lo. Sem um olhar sobre o instituído, criamos lacunas, desfiguramos memórias e identidades, perdemos o vínculo com a nossa história.

P “O conteúdo escolar, por ser extenso, não deixa o professor trabalhar todos esses princípios, uma vez que devemos concluir, quase na totalidade o livro didático”

P “A preocupação é que o educando venha compreender, pensar e incorporar os diferentes conteúdos, permitindo, assim, a construção lógica dos conhecimentos adquiridos”

P “Não só nesta escola, como também nas outras, ainda deixam a desejar nesse conteúdo, no meu entendimento. Os livros não estão adequados ainda.”

Figura 12. “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância;” (Art. 3º, incisos I, II, III, IV da LDB). Ao elaborar o seu Plano de disciplina procura inserir esses princípios?



Fonte: Própria, com base em dados coletados.

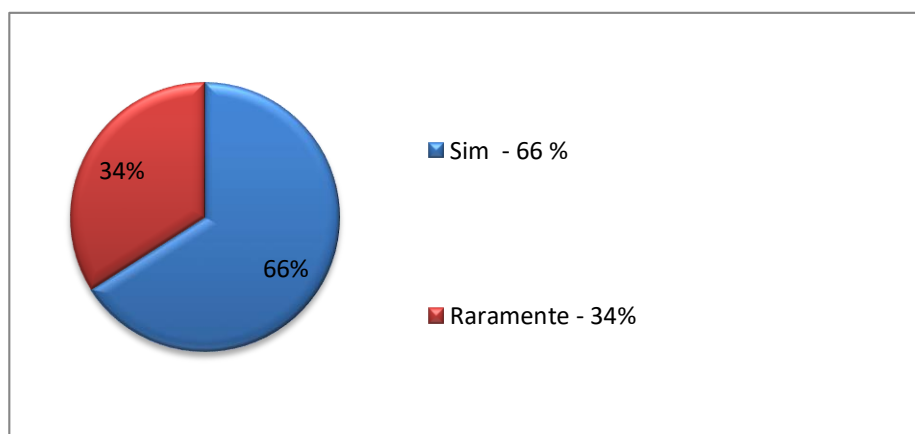
46% dos educadores consideraram incluir no seu plano de disciplina os princípios preconizados na LDB (Art. 3º, incisos I, II, III, IV), porém, 54% o fizeram de forma superficial o que revela a pouca preocupação dos professores com questões ligadas a liberdade, pluralismo de idéias e apreço à tolerância. Isso pode representar certa dificuldade do professor em inserir tais princípios, pelo fato, inclusive, de não possuírem uma abordagem que os direcione para tal propósito.

O Multiculturalismo crítico apresenta a diversidade cultural desvinculada da visão folclórica que limita a pluralidade cultural a dimensões reduzidas como crenças, rituais, danças, comidas, etc. Este modelo discute as diferenças existentes em cada cultura e as desigualdades provocadas. Questiona se as diferenças são naturais ou foram construídas. Pergunta-se por que algumas culturas são consideradas superiores às outras. Esta perspectiva sugere um questionamento em relação aos mecanismos que sustentam o preconceito.

P- “Quem não tem acesso à educação não é capaz de exigir e exercer direitos civis, políticos, econômicos e sociais, e isso prejudica sua inclusão na sociedade”.

P “Procuro, ao máximo levar em consideração as experiências dos meus alunos, ouvi-los e inserir suas experiências dentro do conteúdo abordado”

Figura 13. Repetida por vários teóricos que estudam o assunto encontra-se a crítica de que o sistema educacional brasileiro é, por sua natureza, classificatório e excludente. Você se considera um educador aberto à pluralidade cultural acolhendo os saberes e as experiências dos seus alunos e aproximando os conteúdos escolares da realidade da comunidade a que pertencem?



Fonte: Própria, com base em dados coletados.

Conquanto 66% dos educadores se reconheçam abertos à pluralidade cultural muitos ainda vêm vinculada a visão folclórica que limita a pluralidade cultural a dimensões reduzidas como crenças, rituais, danças, comidas, etc. Esta afirmação pode ser observada em um dos comentários abaixo.

O Multiculturalismo crítico discute as diferenças existentes em cada cultura e as desigualdades provocadas. Questiona se as diferenças são naturais ou foram construídas. Pergunta-se por que algumas culturas são consideradas

superiores às outras. Esta perspectiva sugere um questionamento em relação aos mecanismos que sustentam o preconceito.

Um projeto multicultural crítico para a escola não se limite a momentos, situações ou eventos e muito menos a este ou aquele grupo. Circula a partir do currículo até a prática do educador. O legado histórico e cultural deixado pelos grupos marginalizados deve ser levado em conta para reparação dos sinais de discriminação deixados na sociedade ao longo do tempo.

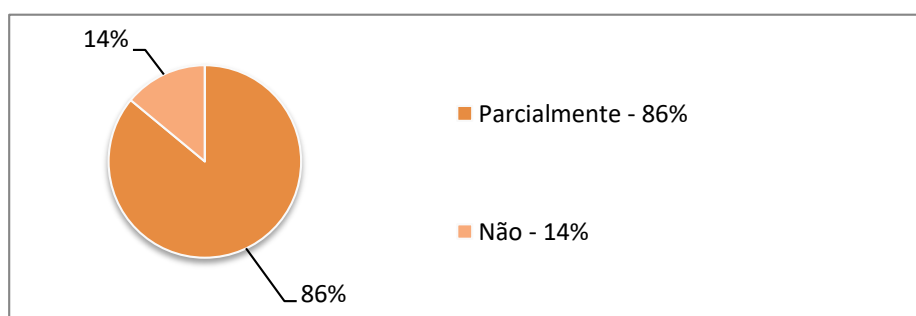
P- “É necessário desenvolver no educando a capacidade de expressar suas idéias, reconstruindo conceitos de acordo com a sua realidade, com o seu cotidiano.”

P- “Podemos demonstrar isso através das feiras culturais, feiras do conhecimento, onde o aluno vai observar que há uma relação pequena ou grande, entre as mais diversas culturas”

P- “Devido a minha formação acadêmica quase toda teórica, dificilmente faço essa contextualização”

4.1.3 Tema 3: Currículo emancipatório

Figura 14.-A sociedade exige um cidadão ético, justo, responsável. Você julga que seus alunos do Ensino Médio possuam amadurecimento para interpretar o mundo no seu dinamismo e na complexidade de suas relações a ponto de, ao conhecerem a origem das desigualdades sociais, sejam potencialmente capazes de combatê-las?



Fonte: Própria, com base em dados coletados.

Embora todos os educadores já tenham pensado no assunto, destes, 86% consideram que os alunos do Ensino Médio possuam, apenas de forma parcial, amadurecimento para interpretar o mundo no seu dinamismo e na complexidade de suas relações. 14% não acreditam que ao conhecerem a origem das desigualdades sociais os estudantes sejam potencialmente capazes de combatê-las.

Moreira e Candau (2006) entendem que o aluno só tenha condições de produzir mudanças individuais e na coletividade se tiver recebido uma educação que o tenha estimulado a pensar, analisar e refletir a respeito da sua realidade. A sua passagem pelo Ensino Médio então, deverá ser marcada por experiências de iniciativa e de criatividade e pela aquisição de habilidades para além do seu momento presente.

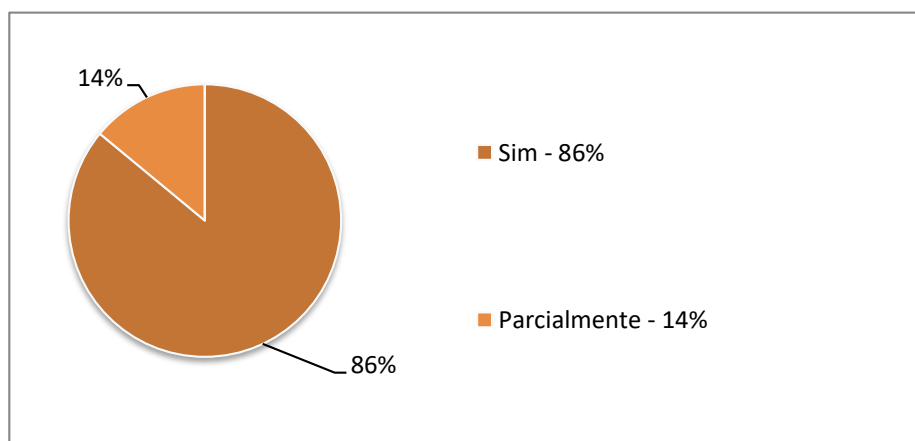
O aluno deve ser levado não só a compreender os problemas sociais, econômicos, políticos, mas principalmente estabelecerem permanente crítica entre o conhecimento proporcionado pela escola e os elementos da sua cultura.

P “Nem todos os alunos possuem amadurecimento para interpretar o mundo no seu dinamismo e na sua complexidade”

P “O aluno do Ensino Médio ainda não tem este amadurecimento pois o sistema educacional , apesar da tentativa de formar um cidadão ainda não conseguiu fazê-lo, salvo algumas exceções.”

P “A escola está comprometida a preparar educandos capazes de desafiar preconceitos, cidadãos abertos à paz, cidadania e ética nos relacionamentos interpessoais”.

Figura 15-Muitos autores multiculturalistas acreditam que diferenças culturais, sociais e cognitivas foram construídas. Você acredita que a prática pedagógica baseada na diversidade cultural seja capaz de concorrer para uma melhor ação junto a alunos do Ensino Médio?



Fonte: Própria, com base em dados coletados.

Todos os educadores do CE “Aristides Lobão” já pensaram a respeito da questão, destes, 86% acreditam que a prática pedagógica baseada na diversidade cultural seja capaz de concorrer para uma melhor ação junto a alunos do Ensino Médio. Além disso, a questão da diversidade deve ser problematizada, neste caso o professor dará ênfase ao seu papel político,

despertando no aluno a sua consciência crítica. Apenas 14% acreditam parcialmente, fato observado no único comentário feito por um dos pesquisados.

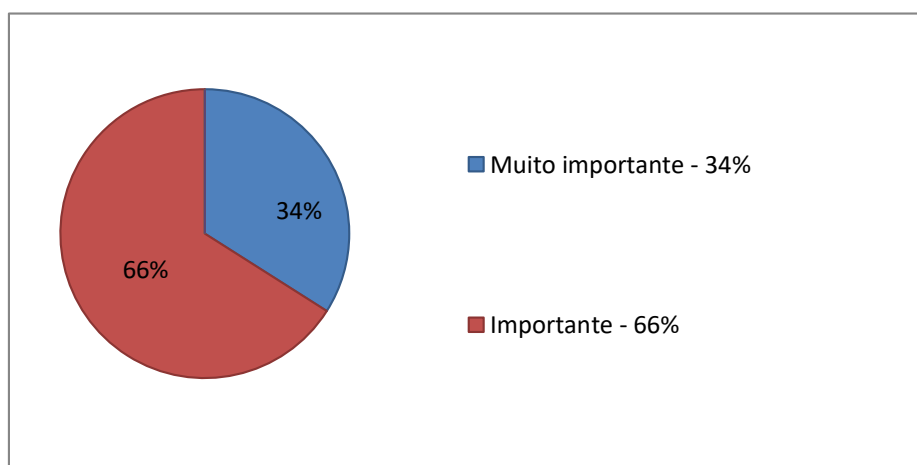
Descortinar a história da humanidade aos olhos de um adolescente é dar a ele a possibilidade de conhecer o mundo sem o véu da hipocrisia. Perceber-se diferente e mesmo assim valorizado e aceito é prenúncio do surgimento de um ser humano na sua inteireza. Muitas vozes foram silenciadas. É necessário conhecer a opinião dos alunos sobre preconceitos, desigualdades, marginalização, classes sociais, culturas, etc.

Como educadores precisa-se interromper prática de apenas reproduzir o conhecimento impresso nos livros e estabelecer maior preocupação com o aprimoramento da capacidade de refletir e problematizar a realidade multifacetada.

Falta ao educador apresentar o seu projeto de sociedade trazendo para o cerne das discussões o desafio de conhecer a gênese da nossa xenofobia, da nossa homofobia. Nesse sentido, (McLaren, 2000) reforça: “Os marginalizados do processo tem sua linguagem própria e possuem discursos que precisam ser ouvidos e compreendidos”. (MCLAREN, 2000, p, 44).

P- “Ainda não vejo a valorização às diferenças. O preconceito de diversas formas é uma realidade”

Figura 16. Marisa Vorraber Costa, organizadora do livro “**Currículo, nos limiares do contemporâneo**” afirma que tão importante quanto verificar o que os estudantes fazem com os conteúdos é considerar também o que os conteúdos e currículos estão fazendo com os estudantes”. A autora considera também que na instituição educativa deve haver lugar e reconhecimento para todas as diferentes capacidades, ritmos de trabalho, expectativas, estilos cognoscitivos e de aprendizagem, motivações, etnias, valores culturais. Você considera essa afirmação:



Fonte: Própria, com base em dados coletados.

Todos os pesquisados reputam que o educador deve verificar o que os conteúdos e currículos estão fazendo com os estudantes e que, no mesmo, deve haver lugar e reconhecimento para todas as diferentes capacidades, ritmos de trabalho, expectativas, estilos cognoscitivos e de aprendizagem, motivações, etnias, valores culturais. 66% acreditam ser esta questão importante, fato verificado em um dos comentários e 34% consideraram muito importante, evento observado em outro comentário.

Incorporar o multiculturalismo na sua prática diária permite ao professor articular o conhecimento científico acumulado com a vivência do aluno. As experiências do aluno nunca devem estar desvinculadas dos conteúdos adquiridos na escola para que estes possam fazer mais sentido em sua vida.

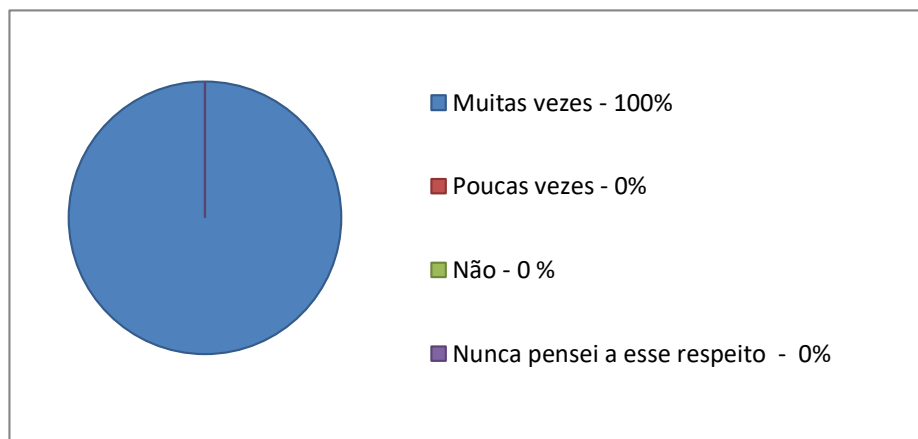
A instituição escolar limita a ação do educador ao avaliar o aluno somente pela posse de conhecimentos científicos, quando este reconhece que a capacidade expressiva, os hábitos pessoais, os comportamentos sociais e tantas outras facetas, devam ser levadas em consideração.

P- “Embora encontremos dificuldades em se trabalhar com o novo, principalmente quando este requer de nós um novo posicionamento”

P-“A sala de aula é um ambiente de vários perfis, respeitá-los é uma forma de mostrar que cada educando é importante e tem um papel significativo na sociedade”

P- “Seria muito bom trabalhar num local assim”

Figura 17. Paulo Freire fala nos seus textos de uma educação transformadora baseada no diálogo, no respeito na ação e na reflexão. Ele julgava essencial a presença da sensibilidade nas ações educativas. Nesse sentido dizia que o professor jamais poderia ser um opressor para que o aluno não se sentisse um oprimido. Enfatizava a necessidade de se estabelecer uma educação libertadora que promovesse uma atmosfera de confiança e valorização da cultura. Como educador (a) você tem tido a preocupação com o aprimoramento da sua capacidade de refletir e problematizar a realidade multifacetada?



Fonte: Própria, com base em dados coletados.

Nesta questão, 100^{as}% dos educadores revelaram que têm tido a preocupação com o aprimoramento da sua capacidade de refletir e problematizar a realidade multifacetada, isto porque reconhecem que o currículo tem a ver com a cultura à qual os alunos tem acesso; e ele, melhor do que nenhum outro pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura que deve estimular para seus alunos.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.” (FREIRE, 1987, p.78)

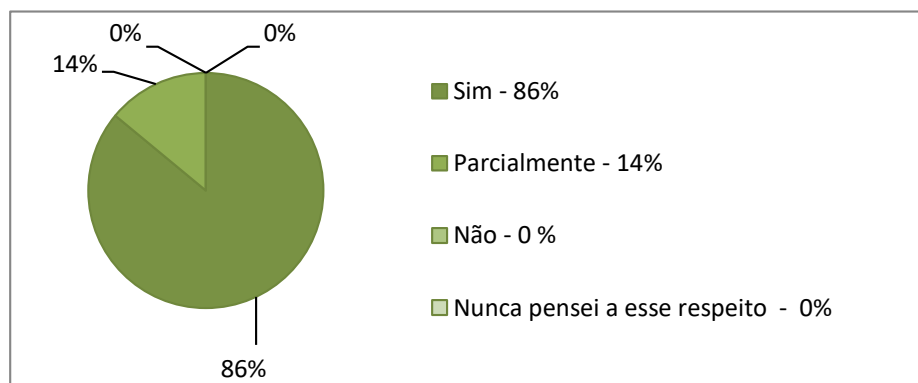
Paulo Freire (1987), fala nos seus textos de uma educação transformadora baseada no diálogo, no respeito na ação e na reflexão. Ele julgava essencial a presença da sensibilidade nas ações educativas, na troca com o outro. Nesse sentido dizia que o professor jamais poderia ser um opressor para que o aluno não se sentisse um oprimido. Enfatizava a necessidade de se estabelecer uma educação libertadora que promovesse uma atmosfera de confiança e valorização da cultura.

P- “Estou sempre procurando melhorar a dinâmica da aprendizagem em sala de aula”

P- Porém não concordo plenamente com Paulo Freire quando ele cita que o estímulo e a competição entre os alunos não contribui com a educação.

P- “Precisamos fazer de nossos alunos, nossos aliados. Eles vivem na internet, estudam, pesquisam, estão sempre bem informados. Precisamos valorizá-los.”

Figura 18. Segundo Grundy, 1987, o processo de construção de um currículo emancipatório do professor passa pela sua autonomia, por metodologias criadoras e deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis, a ser entendida como mais do que um plano a ser cumprido e sim uma interação entre o refletir e o atuar, dentro de um processo circular que compreende o planejamento, a ação e a avaliação. Como professor apoia a liberdade na sua prática pedagógica?



Fonte: Própria, com base em dados coletados.

86% dos educadores apoiam a liberdade na sua prática pedagógica, porém 14% apoiam parcialmente porque sabem que a sua competência interage dialeticamente com as condições que lhe são impostas, pela própria estrutura do sistema educativo como, por exemplo, os horários compartimentados, a forma de avaliar o aluno, situações que pouco a pouco passam a ser assimiladas como naturais. Essas limitações podem ser constadas nos comentários dos professores.

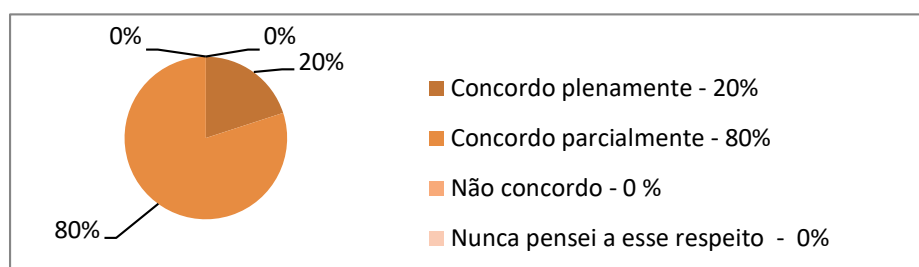
Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função de determinados alunos, ressaltando seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural? A figura do professor como mero desenvolvedor do currículo é contrária a sua função educativa. O currículo pode exigir determinadas habilidades relacionadas com a escrita, por exemplo, mas só o professor pode escolher os textos mais adequados para despertar o interesse pela leitura comum grupo de alunos. (SACRISTÁN, 2000, p 168)

O professor escolhe tarefas, mas trabalha dentro de um quadro no quais algumas são possíveis, outras não. Essa é a configuração política do seu papel profissional. Mesmo assim nenhum educador respondeu que não apoia a liberdade na prática pedagógica o que demonstra serem os educadores do CE

“Aristides Lobão” profissionais preparados para assumirem uma postura multicultural crítica.

P- “Não bastam boas intenções, é necessário buscar uma precisão das possibilidades e limitações nossa profissão, nos tornarmos cientes do contexto social e de como podemos desempenhar nosso papel”.

Figura 19. Hoje há o predomínio do poder de informação dos novos meios de comunicação sobre os currículos escolares que passam a competir com grande vantagem com a instituição escolar, porque são, muitas vezes, mais atrativos que os livros didáticos ou a metodologia do professor. Como professor, considera um contrassenso que muitas escolas não aproveitem a variedade de temas que são discutidos por estes meios?



Fonte: Própria, com base em dados coletados.

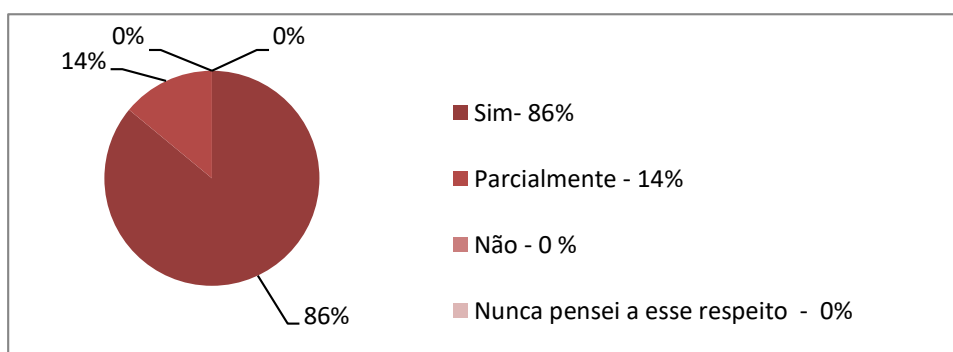
Todos os pesquisados já pensaram a este respeito e nenhum deles deixou de concordar que seja um contrassenso que a maioria das escolas não aproveite a variedade de temas que são discutidos pelos novos meios de comunicação o que pode ser comprovado pelo comentário de um dos pesquisados. 20% concordam plenamente. 80% concordam parcialmente, o que, também, pode ser observado em um dos comentários. Desta forma, Sacristán, (2000) ressalta: “O currículo vem a ser, neste entendimento, um esquema representativo da cultura.” (SACRISTÁN, 2000, Pag 58.)

Sacristán (2000) lembra que ao observar um currículo moderno, o professor deve perceber que ele se encontra ampliado, pois além das disciplinas com seus conteúdos tradicionais, exige-se que os professores dêem noções de higiene pessoal, de educação para o trânsito, de educação sexual, educação para o consumo, que fomentem determinados hábitos sociais, que previnam contra drogas, que se abram aos novos meios de comunicação, que acolham o conjunto das ciências sociais, que recuperem a dimensão estética da cultura, que se preocupem com o meio ambiente, etc.

P- “Para a escola aproveitar estes temas de forma eficiente, deve-se filtrar o que vai ser usado”

P- “Há necessidade de se repensar as práticas pedagógicas curriculares diante de tanto conhecimento e informação. A presença das novas tecnologias na educação requer muitas modificações na formação e preparação dos professores e alunos”.

Figura 20. Você se sente capaz de construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas, compreendendo o currículo como parte do processo de formação humana e não como um rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o ENEM?



Fonte: Própria, com base em dados coletados.

86% responderam sim já que se reconhecem como profissionais que devem ter um papel ativo no sentido de não apenas consumir e devolver em suas aulas os conteúdos determinados nos parâmetros curriculares, mas, sobretudo, ter uma formação cultural sólida para compreenderem as origens da produção do saber, sua evolução e seu significado educativo e social.

14% dos educadores se sentem parcialmente preparados. Na maioria das vezes essas capacidades não são adquiridas na graduação, o que se exige para a formação adequada do professor uma política permanente de educação continuada que possa dotá-lo de habilidades para lidarem, regularem ou estimularem processos educativos muito diversos, que levem em conta não só os aspectos intelectuais com também os afetivos, sociais e morais dos indivíduos.

As alternativas “não” e “nunca pensei a este respeito” foram desconsideradas pelos educadores desta escola o que revela que os mesmos consideram, que, embora não se sintam totalmente capazes, devem haver propostas criativas que dialoguem com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e

políticas, compreendendo o currículo como parte do processo de formação humana.

P- “Acho que ainda preciso melhorar bastante”

P - “O professor deve estar sempre aberto a novas idéias e em constante contato com o que acontece no mundo. O dinamismo da informação, de tecnologias, deve ser um aliado para que o professor leve de forma mais prazerosa possível, essas informações ao educando”.

P- “Não é fácil trabalhar a pedagogia de projetos, embora ela vise maior motivação no Ensino-aprendizagem, proporcionando ao aluno posicionar-se de maneira crítica, criativa e reflexiva. Busca superar nossas práticas monótonas ainda presentes e, sem dúvida, gerar situações de aprendizagem real e significativa.

P- “O professor deve estar sempre aberto a novas idéias e em constante contato com o que acontece no mundo. O dinamismo da informação, de tecnologias, deve ser um aliado para que o professor leve de forma mais prazerosa possível, essas informações ao educando”.

CONCLUSÃO

O Multiculturalismo Crítico surgiu no seio dos movimentos sociais, não foi uma proposta acadêmica. Se hoje é um tema em debate neste campo, isto ocorre ainda, de forma incipiente. O cenário do seu surgimento está ligado principalmente às lutas pela afirmação da cidadania plena do negro.

O termo multiculturalismo nos permite muitas leituras, mas, destinou-se para o centro deste estudo o multiculturalismo que traz como paradigma a transformação das relações intra e interpessoais no contato com as diferenças.

Adotou-se uma perspectiva de que, sendo a realidade multifacetada, nada é absoluto, todo ser humano precisa ser flexível, aberto ao novo, capaz de refletir. O Multiculturalismo Crítico é o desenho da sociedade que adota mecanismos de auto regulação com propósitos definidos de garantir participação à todos.

Quando Mc Laren (1997) observa que se faz necessário ao educador adotar uma postura multicultural crítica, é para que haja o reconhecimento por parte da sociedade, das grandes desigualdades, da falta de acesso a bens, serviços e direitos de grupos marginalizados. O sistema educacional instituiu uma cultura hegemônica e a ela devem se integrar todos os grupos independentes da sua origem, valores e saberes próprios. Nesse sentido é que o autor comenta: “Um pré-requisito para juntar-se à turma é desnudar-se, desracializar-se, e despir-se de sua própria cultura” (MC LAREN, 1997, p. 115).

Convive-se com várias espécies de multiculturalismos que preconizam o reconhecimento das diferenças garantindo sua expressividade, porém de forma engessada, favorecendo o surgimento de guetos. Vive-se, portanto, imersos em vários modelos que buscam uma forma de solucionar as tensões decorrentes da diversidade cultural. Ao dar aprofundamento nos estudos do Multiculturalismo Crítico, considerou-se ser este o paradigma mais apropriado.

O paradigma do Multiculturalismo Crítico se propõe à inclusão, a afirmação das identidades culturais, a democracia racial, as ações afirmativas, o hibridismo, o reconhecimento das relações de poder. Nessa perspectiva há espaço para compartilhar saberes, e negociar conflitos.

Partindo desse delineamento é possível a manutenção dos símbolos de resistência que representam as diversas raças e gêneros, mantendo o diálogo como forma de combater os conflitos resultantes das relações entre as diferentes

culturas. Nesta matriz a cultura é vista de forma dinâmica, aberta, sem a pretensão de buscar nas origens somente o que é autêntico, puro, mas a interação com as vivências e experiências do outro.

A prática pedagógica desenvolvida pelo educador está imersa na visão monocultural, etnocêntrica e hegemônica, decorrentes de um currículo cujo conteúdo preconiza uma universalidade que restringe a inclusão de todos os envolvidos.

A democracia racial não se concretiza porque permanece no currículo escolar um modelo de homem muito distante do que encontramos na realidade. Apropria-se de um conhecimento que é um legado europeu estabelecendo um modelo monocultural de sociedade e, com isso, mecanismos de extermínio ou subjugo de povos indígenas e negros, além da marginalização de grupos avaliados como estranhos ou diferentes.

Considera-se que a partir da inserção do Multiculturalismo Crítico no currículo escolar, possam-se fortalecer os muitos princípios preconizados na Constituição Federal de 1988, na LDB, e nos PCNs. Foi observado que uma grande quantidade de estudiosos como Mc Laren, Freire, Candau, Moreira, Canen, entre outros, apresentaram suas importantes contribuições como frutos de valiosas pesquisas engrandecendo o debate a cerca dos aspectos multiculturais da sociedade.

Existem consideráveis avanços em nosso currículo como a introdução do tema da diversidade cultural nos temas transversais, estudo afro-brasileiro, bem como o da inserção do espanhol. A democratização do ensino bem como a facilidade do acesso foram avanços, mas ainda considera-se pouco. O currículo continua etnocêntrico, os investimentos em educação também precisam melhorar e o professor precisa ser autônomo na sua prática, enxergar além, ser crítico e criativo na promoção e produção do conhecimento.

Causa satisfação o fato de constatar que é possível sim, buscar estratégias que possam dar ao currículo uma nova configuração com moldes multiculturais desde que haja o comprometimento de todos os envolvidos, principalmente dos educadores e dos aprendentes que desejem uma vida digna, pautada na liberdade de expressão.

Os grandes movimentos sociais organizados, na luta por direitos, já obtiveram muitos ganhos. E se esta organização e esta movimentação

acontecerem dentro do espaço escolar? À medida que o educador romper com sua prática pedagógica engessada e adotar uma postura multiculturalmente orientada terá a dimensão exata do quanto seu potencial é sub valorizado.

Ressaltaram-se alguns aspectos considerados relevantes para a compreensão do Multiculturalismo Crítico, entre eles, a construção das categorias, das identidades, o colonialismo e o etnocentrismo, os determinantes de gênero, raça, deficiências, como construtores das diferenças e das desigualdades e os mecanismos mantenedores da interdição ou do silenciamento.

A luta pela democracia racial legitima os movimentos em prol da justiça social, da liberdade de credo, e com isso, a eliminação da discriminação. As pessoas, a cada dia tornam-se mais politizadas, exigem seus direitos, citando como exemplos, os direitos do consumidor, os códigos de posturas, os estatutos etc.

Hoje, configura-se crime, qualquer atitude contrária a essa legislação. A identidade de grupos Gays, por exemplo, passou a ser mais respeitada com a adoção de algumas políticas públicas e foi possível também, perceber a tendência do educador em querer valorizar a diversidade cultural.

A hegemonia cultural permanece, no entanto, inabalável, como uma barreira a proteger a supremacia de uma só raça e os privilégios da classe dominante. A despeito disso amplia-se a consciência dos indivíduos quanto à conquista e preservação dos seus direitos extensivos à coletividade.

Hoje já é comum ouvirmos os termos consciência ambiental, sustentabilidade, democracia racial, acessibilidade, inclusão, inclusão digital, Linguagem Brasileira de sinais (LIBRAS), leitura para cegos, (Método BRAILLE), homofobia, bullying, palavras que hoje são corriqueiras no cotidiano escolar.

Foram encontradas respostas para as várias indagações. Estudar o caso do C E “Aristides Lobão” pode ser apenas um começo se outros pesquisadores despertarem para este propósito. Se os movimentos sociais organizados, na luta pelos seus direitos, conseguiram sensibilizar a sociedade convencendo as autoridades a criarem as políticas públicas na garantia dos direitos e da promoção da qualidade de vida, imaginem se isso se repetir nas instituições educativas.

A pesquisa de campo através da coleta de dados, obtida através de um questionário estruturado, pode comprovar a necessidade de apresentar a esta escola as contribuições do Multiculturalismo Crítico, tendo em vista que a maioria dos educadores não as conhecem. Teve-se acesso ao PPP da escola e neste também não se menciona de forma direta, o Multiculturalismo Crítico como norte para as ações pedagógicas.

A maior preocupação dos professores desta escola consiste em expor o conteúdo planejado, avaliar a aprendizagem, mantendo-se muito preso a questões burocráticas como o registro de conteúdos, frequência e nota dos alunos. O sistema educacional divide o ano escolar em 04 períodos cuidadosamente definidos, com data definida de início e término engessando professores e alunos.

O Professor da escola pesquisada tem um potencial multicultural crítico muito grande, porém se encontra condenado a ser um mero executor de planos. Considera-se que a contribuição do multiculturalismo crítico lhe será de grande valia.

Credencia-se, portanto, o Multiculturalismo Crítico como uma matéria adequada aos educadores do Ensino Médio desta escola para que passem a ter mais atenção aos aspectos identitários e ao hibridismo cultural.

O currículo eurocêntrico deve ser reexaminado, remexido, vasculhado. Os diversos grupos sociais exigem cada vez mais seus direitos. Entre eles está o direito de ser diferente, de pensar diferente. O currículo desta escola não contempla essas necessidades porque é homeinizador.

Sociedade livre, justa e solidária é aquela que respeita as diferenças, que se preocupa com o ser humano na sua complexidade, no seu contexto, na sua individualidade, e esta escola encontra-se disposta a agregar tais valores.

Verificou-se no PPP do CE “Aristides Lobão” muitas propostas de trabalhos e projetos, que evidenciam uma orientação multicultural, porém não preconiza o Multiculturalismo Crítico como embasador de tais propostas e não há um cuidado maior com a diversidade cultural na questão do hibridismo e do fator identitário.

Observou-se nesta escola uma preocupação mais conteudista do que com a valorização da cultura local ou das experiências extra-escolares dos alunos. Desta forma o PPP deixa de ser um instrumento vivo e passa a ser apenas uma mera formalidade a ser cumprida por exigência legal razão pela qual

seja preparado, sem fazer as pesquisas essenciais para retratar as reais necessidades da escola.

Um projeto Multicultural Crítico para a escola não se restringe a momentos, situações ou eventos e muito menos a este ou aquele grupo. Começa desde o currículo até a prática do educador. Neste viés a relação da escola com a comunidade deve ser a mais estreita possível. O legado histórico e cultural deixado pelos grupos marginalizados deve ser levado em conta para repararmos os sinais de discriminação deixados na sociedade ao longo do tempo.

Apesar dos avanços dos últimos anos, dos movimentos raciais, feminista, dos trabalhadores do campo, das pessoas com deficiência, GLBTS, estes nunca foram temas centrais dos debates em sala de aula. Ainda persistem nos nossos Planos de Disciplinas conteúdos desvinculados da realidade dos nossos alunos, descontextualizados, portanto sem sentido para eles.

Considera-se urgente repensar o currículo e imprimir mudanças no Projeto Pedagógico desta escola. Não se pode delegar aos meios de comunicação de massa, aos sites de internet, aos blogueiros de plantão, aos amigos pouco esclarecidos a função de debater e esclarecer a cerca destes assuntos de tamanha e profunda dimensão social, filosófica e política. É preciso que o crivo da escola esteja presente.

RECOMENDAÇÕES

Espera-se a inserção da Educação Multicultural Crítico nos encontros, nas reuniões pedagógicas e na formação continuada dos educadores para que estes possa incorporar uma postura multicultural tornando-se, com isso, um instrumento poderoso capaz de impulsionar as transformações sociais tão desejadas por todos

Considera-se importante darmos tratamento ético e espaço adequado nos conteúdos escolares para tratar de temas ligados à diversidade e à desigualdade, fazendo um rasgo no currículo oficial e nas práticas pedagógicas para que o aprendente possa compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como: desigualdade, discriminação, etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia, entre outros.

Pressupõe-se que abrir espaço para essas discussões implica, também, em posicionar-se contra processos de colonização e dominação, implica compreender e lidar com relações de poder. Para tal, é importante perceber como, nos diferentes contextos históricos, políticos, sociais e culturais, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas, tratadas de forma desigual e discriminatória.

Trata-se, portanto, de descortinar o conhecimento que passa por tantos vieses, oferecendo ao aprendente a possibilidade de aprender a partir da sua cultura, da sua linguagem, da sua visão de mundo.

O estudante do Ensino Médio a despeito do seu amadurecimento emocional, já percebe as desigualdades sociais, as injustiças e de como elas são geradas. Havendo uma orientação multicultural crítica bem definida por parte dos educadores, estes jovens enfrentarão estes desafios de forma mais efetiva.

Esta etapa do processo educacional exige mais do que uma orientação sistemática de conteúdos científicos. Cumpre dotar o jovem de um saber mais refinado que possa aprimorar a sua consciência crítica e a sua capacidade de realizar ações verdadeiramente transformadoras para a sociedade.

Nos últimos anos, esta escola vem passando por uma situação delicada no que diz respeito ao fato de pertencer a um sistema cujos dirigentes são despreparados do ponto de vista educacional e administrativo provocando uma série de situações humilhantes. A comunidade escolar não é consultada e as

decisões são tomadas de forma arbitrária. Nessa realidade a maioria dos cargos tem indicação política onde nem sempre quem os ocupa tem competência técnica para exercê-lo.

Preconiza-se que esteja presente no Ensino Médio desta instituição uma perspectiva Multicultural Crítica que reconheça a pluralidade cultural e que permita o enfrentamento de toda discriminação e desrespeito às diferenças pois, é justamente neste nível de ensino, que se concretiza o protagonismo juvenil com suas idealizações, seus símbolos e o fortalecimento da sua identidade tendo como referência o meio familiar, os relacionamentos e a escola.

Este protagonismo deve ser construído no cotidiano da escola e ser estendido à comunidade, pois a sociedade mundial atravessa uma fase de profundas transformações em todos os campos. O dinamismo com que essas mudanças acontecem criou no indivíduo uma cultura do descartável, do imediatismo, e principalmente do consumismo, padrão representativo dessa geração. Os educadores sabem que um dos maiores desafios quando se lida com alunos no processo de ensinagem é conseguir inculcar valores saudáveis diante de tantas inversões.

Por essa razão, o educador reconhece que seu papel deve ir além da exposição de conteúdos em suas disciplinas curriculares, mas abrir uma roda de conversa e discutir com seus alunos a cerca dos problemas da sua comunidade, buscar soluções ou propor alternativas.

Neste cenário, é conveniente lembrar-se do jargão imputado ao professor como sendo o de um formador de opinião. Que essas opiniões sejam no sentido de motivar os jovens a lutarem contra as injustiças e a falta de liberdade promovendo o bem comum. O protagonismo juvenil se reflete no compromisso que o aluno estabelece consigo de ser um cidadão autônomo. Nesse sentido fez-se referência aos 04 pilares que, segundo relatório da UNESCO, dão o sustentáculo à educação: Aprender a ser, a conviver, a fazer e a aprender. Não parece que a educação brasileira tenha acatado essas orientações.

Compete ao educador legitimar a participação do aluno promovendo ações democráticas, sem manipulação. Quando o professor adota uma postura que promova o protagonismo juvenil ele deve levar em consideração que o educando é incipiente e ter cautela na escolha das ações a serem desenvolvidas.

Os alunos do Ensino Médio já conseguem detectar os problemas da sua comunidade, possuem opinião própria a respeito dos mesmos e certamente algumas estratégias de combate. O educador, neste caso, se apresenta como um mediador, viabilizando um conhecimento mais aprofundado que possa contribuir na solução dos problemas existentes na comunidade.

Sugere-se que este estudo dê margem a outras pesquisas com o tema do Multiculturalismo Crítico considerando que vivemos em uma sociedade plural de credos, crenças, valores, e que nenhum ser humano pode ser tratado de forma desigual por ser diferente.

Se esta pesquisa puder ser ampliada e aprofundada muitas vozes silenciadas passarão a existir de fato e de direito, muitos paradigmas serão superados e a escola será um espaço dinâmico na construção de múltiplos saberes. Desta forma, recomenda-se, mais pesquisas na área do Multiculturalismo Crítico para que mais respostas possam ser encontradas e mais estratégias possam ser criadas a partir de uma visão crítica onde, certamente, os múltiplos aspectos da realidade terão nova dimensão.

REFERÊNCIAS

- A. F. B. Moreira (org.) **Currículo: políticas e práticas**. São Paulo: Ed. Papirus. pp. 59 - 80.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto alegre, RG: Artes Médicas, 1997.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BASEI, Andréia Paula; LEÃES FILHO, Wenceslau. **A interculturalidade na formação de professores: possibilidades de (re) significar as práticas educativas da Educação Física escolar**. Disponível em: <www.efdeportes.com/efd117/a-interculturalidadenaformacaodeprofessoresdaeducacaofisica.htm>. Acesso em: 25 set. 2013.
- BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BRASIL, Constituição da República Federativa. **Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988**. Brasília, Senado Federal, Subsecretaria de edições técnicas, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.
- CANDAU, V. M. (2008b). **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, v.13, n. 37.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s) questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANDAU, V. M. **Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores.** Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf> acesso em 23 de junho de 2013

CANDAU, Vera Maria; LEITE Miriam. **Diálogos entre diferença e educação: educação intercultural e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Sete Letras, 2006.

CANEN, A. & MOREIRA, A.F.B. **Ênfases e Omissões no Currículo.** São Paulo: Ed. Papyrus, 2001.

CANEN, A. **Competência Pedagógica e Pluralidade Cultural: eixo na formação de professores** Cadernos de Pesquisa, n. 102, pp. 89 - 107. 1997.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2000.

COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo.** Afro-ásia-Salvador- UFBA, 1997.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** Lisboa: UNESCO, 1996.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas.** 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996

DEWEY, J. **Experiência e Educação.** São Paulo: Nacional, 1971.

FREIRE, Paulo. **Conscientização.** São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Multinacionais e trabalhadores no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 226 p. 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 245p.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora. **Fazer escola conhecendo a vida.** Papyrus, 1986 - 102 páginas.

FRONTEIRAS, Currículo sem. v. 4, n. 2, pp. 5-32, Jul./Dez 2004 ISSN 1645-1384 (online) Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org5. > Acesso em: 15 set. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Editora Atlas, São Paulo, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A construção do discurso sobre diversidade e suas práticas**. In: ALCUDIA, R. et alli. Atenção à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1988.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. O. **Jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GRUNDY, S. **Curriculum**, The Falmer Press, 1987.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

LOPES, A. R. C. **Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional**. In: MOREIRA, A. F.B. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999

MACEDO, E. **Por uma política da diferença**. **Cadernos de Pesquisa**. vol. 36, n. 128, May/Aug, 2006, p.327-347.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. **Didática**. São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MARCHA ZUMBI. **Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial**: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida. Brasília: Cultura Gráfica e Ed. Ltda, 1996.

MARTINS, S. da S. **Ação afirmativa e desigualdade racial no Brasil**. Estudos Feministas. IFCS/UFRJ-PPCIS/UERJ, v. 4, n.1, p.202-208, 1996.

MCLAREN, P. e GIROUX, H. **Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder**. In: MCLAREN, P. Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: ed. Artmed, 2000. p. 25-50.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Multiculturalismo Revolucionário**. Porto Alegre: Ed. ArtMed, 2000.

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

_____. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MCNEIL, John. **O currículo reconstrucionista social**. Tradução de José Camilo dos Santos Filho. Campinas: editora, 2001 a.

MOREIRA, A. F. B. **A crise da teoria curricular crítica**. In: COSTA, M. V. (org.). O currículo nos limiões do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **Currículo, cultura e formação de professores**. Revista Educar, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, 2001. p. 39-52.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação. N. 23, p. 156-168, 2003. ‘

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, A. F. B. **O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 81-101, 2002a.

_____. **Currículo, diferença cultural e diálogo**. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, Ago. 2002.

MYNAIO, Cecília de Sousa (org.). In DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social, teoria, métodos e criatividade**. 26ª edição. Editoras Vozes, Petrópolis, 2007.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A Pesquisa e a Construção do Conhecimento Científico**. 4 ed. São Paulo: Respel, 2012.

ROQUEPLO, Philippe. **El Reparto del Saber : ciência, cultura, divulgação.** Buenos Aires: Gedisa, 1983.

SACRISTÀN, J. Gimeno. **O currículo, uma reflexão sobre a prática.** Artmed. 3ª edição, Porto Alegre, 2000.

_____. **Poderes instáveis em educação.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAMPIERI, R.H., COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B. **Metodologia da pesquisa.** 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOMÉ, J T; PARASKEVA, J M. **A imperiosa necessidade de uma teoria e prática pedagógica radical crítica: Diálogo com Jurjo Torres Santomé.** Disponível em www.curriculosemfronteiras.org/vol4iss2articles/jurjo.pdf. Acesso em: 28 set. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos.** Lua Nova, 1997. p.39.

_____. **A ecologia de saberes.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo.* São Paulo: Cortez, 2006, p.137-165.

SARLO, Beatriz. **Tiempo Pasado.** Tradução [Rosa Freire d'Aguiar](#)/2007 ISBN 9788535909814 Selo Companhia das Letras.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático.** Salvador. EDUFBA, 2001.

SILVA, T. T. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Documentos de Identidade.** Belo Horizonte: Ed. Autêntica. 1999.

_____. **Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WEIL, Simone. Disponível em < www.scielo.br/pdf/cp/n117/15551> **citado por política educacional da identidade e do multiculturalismo.** Acesso em> 12 Set. 2013.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento.** Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas; 1987.

WILLINSKY, J. **Política educacional da identidade e do multiculturalismo.** Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 29-52, 2002.

_____. Disponível em < www.scielo.br/pdf/cp/n117/15551> **citado por 10 Artigos relacionados**. Acesso em> 12 Set. 2013.

XAVIER, Antônio Carlos. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**. Recife: Editora Respel, 2010.

APÊNDICES



FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES–FICS
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Adelina Glória Lopes Marreiros Mendes

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Prezado (a) Senhor (a),

A pesquisa ora apresentada na forma de questionário pretende **Analisar as contribuições do Multiculturalismo Crítico na construção do currículo emancipatório do Educador: O caso do C.E “Aristides Lobão” em Barão de Grajaú-Ma.** Está sendo desenvolvida por Adelina Glória Lopes Marreiros Mendes, aluna do Programa de Mestrado em Ciências da Educação da Facultad interamericana de Ciências Sociales, sob orientação da Professora. Dr^a Maria Victoria Quinonez Mendoza.

O objetivo geral do estudo é analisar as contribuições do Multiculturalismo Crítico para a construção do currículo emancipatório do Educador. Tem como objetivos específicos descobrir o perfil dos professores quanto aos seus valores e conhecimentos a respeito do Multiculturalismo Crítico, identificar debilidades e fortalezas no perfil dos mesmos que possam dificultar ou facilitar a implantação do Multiculturalismo Crítico no Currículo da Escola e definir que conhecimentos, capacidades e qualidades devem possuir os professores para atuarem na perspectiva de uma Educação Multicultural Crítica.

Solicita-se a sua colaboração para participar desta pesquisa respondendo este questionário e da sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos na área de Educação, bem como publicá-los em revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome

será mantido em sigilo. Informa-se que esta pesquisa não oferece nenhum risco para sua integridade física e moral.

Sua participação é voluntária e, portanto, não existe a obrigatoriedade de fornecer as informações e ou colaborar com as atividades propostas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo ou resolver, a qualquer momento, desistir do mesmo, sinta-se a vontade. Esta pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, eu,....., declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Uma cópia deste termo ficará em meu poder.

Contatos:Pesquisadora: Adelina Glória Lopes Marreiros Mendes

Endereço residencial: Rua Coelho Rodrigues, 340- Ibiapaba. Floriano- PI.

Telefone de trabalho: - Celular: 89- 3521-6812.

E-mail: adelinagloria@hotmail.com.

Orientadora: Maria Victoria Quinonez Mendoza

Telefone	E-mail
O21-508877- Asunción- PY	vic.quin@gmail.com



**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES- FICS
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

ADELINA GLÓRIA LOPES MARREIROS MENDES

APÊNDICE 2: Questionário aplicado ao professor

Questionário

NOME _____

TEMPO DE EXERCÍCIO DO MAGISTÈRIO _____

DISCIPLINA (s) QUE LECIONA _____

1- Você tem conhecimento do Multiculturalismo Crítico como uma abordagem que possa contribuir para a construção de um Currículo Emancipatório do Educador?

() Sim () superficialmente () Não. () Não, mas estou aberto(a) a conhecer () Nada sei a esse respeito.

Espaço para comentários

2 - A Constituição Federal de 1988 foi criada com o objetivo de “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos”. (Preâmbulo). Você identifica a presença desses aspectos no Currículo da sua Escola?

() Sim () superficialmente () Não () Nunca pensei a esse respeito.

Espaço para comentários

3 - Você acredita que o tema transversal da diversidade cultural existente em nossos PCNS consegue romper a marca da colonização e da supremacia da cultura branca contemplando as tradições e valores das minorias étnicas e culturais?

() Sim () Parcialmente () Não () Considero essa questão sem importância.

Espaço para comentários

4 - O art. 35, inciso III, da LDB assim expressa: “O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade: o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;” Na sua disciplina você considera importante reservar tempo e espaço para cumprir esta finalidade?

() sim. () pouco importante () muito importante () Não () Nunca pensei a esse respeito

5 - De acordo com os PCNs, a autonomia tem como pressuposto, além da capacidade didática do professor, seu compromisso com os alunos, que fazem do trabalho cotidiano de ensinar um permanente voto de confiança na capacidade de todos para aprender. Por essa razão, a autonomia depende de qualificação dos professores. Sem a garantia de condições para que os professores aprendam a aprender e continuem aprendendo, a proposta pedagógica corre o risco de tornar-se mais um ritual. Nesta escola existe uma preocupação por parte dos seus gestores em disponibilizar aos professores uma formação continuada?.

() Sempre () Frequentemente () às vezes () Nunca

Espaço para comentários

6 - Segundo os PCNS, O PPPP (Projeto político pedagógico) deve ter como propósitos a ressignificação dos conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores; trabalhar as linguagens como constituidoras de significados, adotar estratégias de ensino diversificadas, que mobilizem mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores, bem como estimular todas as atividades que permitam ao aluno reconstruir ou “reinventar” o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situações sociais; tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual; Esses propósitos são contemplados no PPP desta Escola?

Sim Parcialmente Não Nunca parei para pensar nisso .

Espaço para comentários

7- “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Art. 26- LDB) O currículo da sua escola contempla essa parte diversificada?

Sim Não parcialmente Nunca pensei a esse respeito.

Espaço para comentários

8- “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. (ART. 26, § 4º- LDB) Em sua opinião, os livros didáticos utilizados nesta escola bem como o direcionamento das atividades contemplam esta orientação?

Sim Não superficialmente Nunca pensei a esse respeito.

Espaço para comentários

9 - “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância;” (Art. 3º, incisos I, II, III, IV da LDB). Ao elaborar o seu Plano de disciplina procura inserir esses princípios?

Sim Não Superficialmente Nunca pensei a esse respeito.

Espaço para comentários

10 - Repetida por vários teóricos que estudam o assunto encontra-se a crítica de que o sistema educacional brasileiro é, por sua natureza, classificatório e excludente. Você se considera um educador aberto à pluralidade cultural acolhendo os saberes e as experiências dos seus alunos e aproximando os conteúdos escolares da realidade da comunidade a que pertencem?

Sim Raramente Não Nunca pensei a esse respeito.

Espaço para comentários

11 – Segundo autores multiculturalistas o ambiente escolar é propício para se discutir cultura e diversidade do ponto de vista crítico no sentido de promover a valorização das diferenças considerando que as mesmas foram criadas e são mantidas por processos de dominação de uma cultura sobre outras. Sabendo que as culturas são singulares, mesmo assim é possível falar de uma cultura, a partir de outra, sem praticar alguma forma de violência, concebendo projetos coletivos que preservem as diferenças?

concordo Concordo parcialmente Não Nunca pensei a esse respeito.

Espaço para comentários

12- A sociedade exige um cidadão ético, justo, responsável. Você julga que seus alunos do Ensino Médio possuam amadurecimento para interpretar o mundo no seu dinamismo e na complexidade de suas relações a ponto de, ao conhecerem a origem das desigualdades sociais, sejam potencialmente capazes de combatê-las?

Sim Parcialmente Não Nunca pensei a esse respeito.

Espaço para comentários

13- Muitos autores Multiculturalistas acreditam que diferenças culturais, sociais e cognitivas foram construídas. Vc acredita que a prática pedagógica baseada na diversidade cultural seja capaz de concorrer para uma melhor ação junto a alunos do Ensino Médio?

Sim Parcialmente Não Nunca pensei a esse respeito.

Espaço para comentários

14- Somos uma nação cujas diferenças culturais são desrespeitadas no momento em que uma cultura é considerada superior à outra e, pior ainda, quando se proclama um protótipo de homogeneidade. Isolar, combater ou negar a existência de uma determinada cultura é uma violência. Em sua opinião as ações afirmativas e o sistema de cotas tem resolvido o problema da desigualdade social no Brasil?

Sim Parcialmente Não Nunca pensei a esse respeito.

Espaço para comentários

15 -É notório o fortalecimento na organização de movimentos sociais que, na verdade, por serem minorias, são formas de resistência, que lutam pela quebra de padrões, por seus direitos civis, religiosos, afetivos, educacionais, etc. Em todos esses movimentos destaca-se o combate ao preconceito quanto à forma de viver de grupos minoritários. Em seu contato diário com os alunos você aprova que se coloque em pauta as lutas e conquistas dos negros, das mulheres, dos homossexuais?

Sim Com ressalvas Não Nunca pensei a esse respeito.

Espaço para comentários

16- Marisa Vorraber Costa, organizadora do livro “**Currículo, nos limiares do contemporâneo**” afirma que tão importante quanto verificar o que os estudantes fazem com os conteúdos é considerar também o que os conteúdos e currículos estão fazendo com os estudantes”. A autora considera também que na instituição educativa deve haver lugar e reconhecimento paratodas as diferentes capacidades, ritmos de trabalho, expectativas, estilos cognoscitivos e de aprendizagem, motivações, etnias, valores culturais. Você considera essa afirmação:

Muito importante Importante Pouco importante Sem importancia

Espaço para comentários

17- Paulo Freire fala nos seus textos de uma educação transformadora baseada no diálogo, no respeito na ação e na reflexão. Ele julgava essencial a presença da sensibilidade nas ações educativas. Nesse sentido dizia que o professor jamais poderia ser um opressor para que o aluno não se sentisse um oprimido. Enfatizava a necessidade de se estabelecer uma educação libertadora que promovesse uma atmosfera de confiança e valorização da cultura. Como educador (a) você tem tido a preocupação com o aprimoramento da sua capacidade de refletir e problematizar a realidade multifacetada?

Muitas vezes Poucas vezes Não Nunca pensei a esse respeito.

Espaço para comentários

18 - Segundo Grundy, 1987, o processo de construção de um currículo emancipatório do professor passa pela sua autonomia, por metodologias criadoras e deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis, a ser entendida como mais do que um plano a ser cumprido e sim uma interação entre o refletir e o atuar, dentro de um processo circular que compreende o planejamento, a ação e a avaliação. Como professor apoia a liberdade na sua prática pedagógica?

Sim Parcialmente Não Nunca pensei a esse respeito.

Espaço para comentários

19- Hoje há o predomínio do poder de informação dos novos meios de comunicação sobre os currículos escolares que passam a competir com grande vantagem com a instituição escolar, porque são, muitas vezes, mais atrativos que os livros didáticos ou a metodologia do professor. Como professor, considera um contrassenso que a maioria das escolas não aproveite a variedade de temas que são discutidos por estes meios?

Concordo plenamente Concordo parcialmente Não concordo Nunca pensei a esse respeito

Espaço para comentários

20 - Você se sente capaz de construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas, compreendendo o currículo como parte do processo de formação humana e não como um rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular?

Sim Parcialmente Não Nunca pensei a esse respeito.

Espaço para comentários