

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS DE CURRÍCULO: CURRÍCULO INTERCULTURAL COMO TEXTO
ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA COM QUALIDADE SOCIAL**

CURITIBA

2013

VALDACIR JOSE RAMÃO

**POLITICAS DE CURRÍCULO: CURRÍCULO INTERCULTURAL COMO TEXTO
ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA COM QUALIDADE SOCIAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng

CURITIBA

2013

Dedico esse trabalho como parte da minha vida aos meus
filhos Gabriel Testa de Oliveira Ramão e João Pedro
Franceschini Ramão e para minha amada Andrea
Franceschini.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me permitido existir, caminhar por todos os caminhos que trilhei e chegar até aqui.

Agradeço pela existência de todos que estiveram presentes em minha vida durante todo o processo de minha formação escolar.

Agradeço a compreensão de minha namorada, companheira e grande incentivadora, Andrea Franceschini.

Agradeço às contribuições de minha sobrinha, Luana Renata de Oliveira, que sempre tão prontamente me socorreu no uso das tecnologias.

Agradeço à amiga Solange Batista, pela ajuda dispensada durante o Programa.

Agradeço pelos momentos de reflexão e debates que empreendemos com a amiga Thais Pacievitch.

Agradeço a todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Todos têm importância incomensurável neste trabalho.

Agradeço à equipe de secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Agradeço à professora Doutora Maria de Lourdes Gisi, por sua contribuição no entendimento das Políticas Públicas e à Professora Doutora Pura Lúcia Oliver Martins pelas Teorias e Práticas aprendidas.

Meu agradecimento especial à Professora Doutora Ana Maria Eyng, por sua AMIZADE, RESPONSABILIDADE, CUMPLICIDADE e EXCELÊNCIA em conduzir-me à realização deste sonho.

“As pessoas e os grupos têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

SANTOS (2002).

RESUMO

O tema dessa dissertação tem foco no currículo intercultural como texto étnico-racial na educação básica com qualidade social. Discute-se o currículo intercultural permeado por questões de raça e etnia negra e afrodescendente. O problema de pesquisa foi formulado a partir das experiências como discente e docente. Perguntou-se em que medida um currículo intercultural como texto étnico-racial pode contribuir para a qualidade social da educação básica? Baseados em aportes teóricos do pós-estruturalismo, trabalha-se com as categorias: a) multiculturalismo e as relações interculturais; b) relações de poder; c) raça e etnia; d) diversidade; e e) educação básica com qualidade social, imbricados nos currículos escolares e na construção das identidades curriculares. O objetivo geral foi analisar as contribuições de um currículo intercultural como texto étnico-racial para a efetivação da qualidade social da educação básica. Objetivos específicos: Contextualizar a construção do currículo escolar como texto étnico-racial e as relações de poder dele decorrente; analisar na perspectiva das diversidades a construção das identidades sociais presentes no currículo. Por meio de elementos históricos e sociológicos, apresenta-se uma reconstrução dos conceitos de diversidade, raça e etnia, currículo e cultura na perspectiva multicultural, tendo a educação intercultural como processo contínuo e dinâmico presentes no cotidiano escolar. Baseados no método de análise crítico hermenêutico, priorizamos o diálogo intercultural, reconhecendo e valorizando a existência das diferenças. No percurso metodológico orientado na abordagem qualitativa, foram realizadas análises bibliográficas e de dados empíricos, coletados mediante entrevistas estruturadas realizadas pela equipe de pesquisadores do Observatório de Violências nas Escolas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR. Nas entrevistas estruturadas participaram: gestores (as), pedagogos (as), professores (as), pais e alunos (as) de 14 escolas públicas de educação básica, sendo sete escolas das redes municipais e sete escolas estaduais de Curitiba e Região Metropolitana. Os referenciais teóricos balizadores da dissertação foram Silva (2007, 2009), Candau (2000, 2002, 2003, 2005, 2006), Arenhart (2006), Gomes (2003, 2007, 2010, 2012), Telles (2004), Resolução 04/2010, Lei 10639/03, Peters (2000, 2002), Barros (2005, 2009,) Cunha Jr. (2004, 2005), Munanga (2008) Eyng (2002, 2011). Os aportes teóricos e os dados da pesquisa de campo evidenciaram as polissemias dos termos que um currículo étnico-racial e intercultural abarcam. Verificou-se que professores (as) necessitam de formação inicial e continuada com foco na diversidade e interculturalidade, alicerçada na perspectiva da construção histórica e social. Percebeu-se a escola como espaço reprodutor de estigmas, de discriminações, de mecanismos de negação da cultura, da diversidade e identidade negra. Verificou-se que novos olhares a partir de processos interculturais e interrétnicos, podem favorecer ao “empoderamento” dos sujeitos escolares, considerando as diferenças para a construção de uma educação com qualidade social.

Palavras-chave: Multiculturalismo. Currículo intercultural. Raça e etnia. Diversidade, Relações de poder.

ABSTRACT

The theme of this dissertation has its focus in the inter-cultural curriculum as an ethnic-racial text for a basic education with social quality. The writer discusses an inter-cultural curriculum permeated by racial and black-ethnic and afro descendent questions. It is from his experiences as student and teacher that the author formulates his investigation question: in what measure an inter-cultural curriculum as an ethnic-racial text may contribute to the social quality of the basic education? Basing himself on pos-structuralism theoretical contributions, he talks about the following categories: a) Multiculturalism and inter-cultural relations; b) relations of power; c) race and Ethny; d) diversity; and e) a basic education with social quality. All these categories are interlaced in the school curricula and in the construction of the curriculum identities. The general objective of this dissertation was to analyze the contributions of an intercultural curriculum as an ethnic-racial text in order to make the social quality of the basic education more effective. The specific objectives: to contextualise the construction of a school curriculum as a racial text and the relationships that emerges from it; to analyze (in a perspective of the diversities) the construction of social identities present in the curriculum itself. Within the historical and sociological elements, the writer introduces a reconstruction of concepts of diversity, race and ethnicity, curriculum and culture, in a multicultural perspective, and here the intercultural education is seen as a continuous and dynamic process present on a daily basis of school activities. Basing himself on the method of hermeneutic critical analysis, this writer prioritized the intercultural dialogue, recognizing and valuing the existence of the other. As for the methodological trajectory focussed in the qualitative approach, the author elaborated his bibliographical analyses based on books, articles and legislations. Moreover, the empiric data collected by structured interviews performed by the researchers' of the Observatory of Violence at Schools of the Catholic University of Paraná, PUCPR has also contributed to this analysis. The structured interviews had the participation of: managers, educators, teachers, parents and students of 14 public schools of the basic education. Seven schools were from municipal jurisdiction and seven from state jurisdiction. All of them are located in Curitiba and Metropolitan Area. The methodological procedures adopted by this writer in this research consolidate themselves in the critical and analytical approaches inserted here as researchers of the racial theme. The theoretical referential points of this dissertation were Silva (2007, 2009), Candau (2000, 2002, 2003, 2005, 2006), Arenhart (2006), Gomes (2003, 2007, 2010, 2012), Telles (2004), Resolution 04/2010, Law 10639/03, Peters (2000, 2002), Barros (2005, 2009,) Cunha Jr. (2004, 2005), Munanga (2008) Eying (2002, 2011). The theoretical contributions and the field research data brought to light the multi-means of the terms that a multicultural and multi-ethnic school curriculum embraces. It was verified that teachers need an initial and continuous formation with a focus on a cultural diversity and interculturality based on a perspective of the historical and social construction. In this line the author perceives the school as a reproductive space of stigmata, discriminations and culture denial mechanisms of the diversity and the black identity. It was verified that new approaches propitiated by intercultural and interracial processes might help to an "empowerment" of school subjects, considering the differences in order to build an education with social quality.

Key -words-: multiculturalism, intercultural curriculum, race and ethny, diversity, power relations

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Cidades pesquisadas - população censitária.....	98
Tabela 2 - Paraná - população censitária 2010.....	98
Tabela 3 - Pertencimento sexual.....	100
Tabela 4 - Raça/Cor	102
Tabela 5 - Síntese cor/raça entre professores (as), equipe e direção e funcionários (as)	106
Tabela 6 - Formação - segmento professores (as).....	108
Tabela 7 - Formação - segmento gestores (as)	108
Tabela 8 - Formação - segmento funcionários (as)	109
Tabela 9 - Formação - segmento pais.....	110
Tabela 10 - Causas dos conflitos - segmento gestores (as)	111
Tabela 11 - Causas dos conflitos - segmento professores (as).....	114
Tabela 12 - Causas conflitos - segmento funcionários (as).....	116
Tabela 13 - Preparo para trabalhar com a diversidade - segmento gestores (as) ...	119
Tabela 14 - Preparo para o trabalho com a diversidade - segmento professores (as)	120
Tabela 15 - Preparo para o trabalho com a diversidade – visão geral dos professores (as), direção e equipe pedagógica.....	121
Tabela 16 - Multiculturalismo - segmento gestores (as).....	123
Tabela 17 - Multiculturalismo - segmento professores (as).....	124
Tabela 18 - Diferenças dentro das escolas - segmento gestores (as)	127
Tabela 19 - Diferenças dentro das escolas - segmento professores (as).....	129
Tabela 20 - Diferenças dentro das escolas - segmento funcionários (as)	131
Tabela 21 - Diferenças dentro das escolas - segmento pais	133
Tabela 22 - Professores (as) - ações para uma educação multicultural	134
Tabela 23 - Equipe pedagógica - ações para uma educação multicultural	136
Tabela 24 - Dificuldades para uma educação multicultural - segmento gestores (as)	137
Tabela 25 - Dificuldades para uma educação multicultural - segmento professores (as)	138

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: CURRÍCULO E IDENTIDADES	30
2.1 CULTURAS, IDENTIDADE E CURRÍCULO ÉTNICO-RACIAL	31
2.2 MODERNIDADE <i>VERSUS</i> PÓS-MODERNIDADE: RUPTURA OU CONTINUIDADE?	43
2.3 ESTRUTURALISMO E PÓS-ESTRUTURALISMO: POSSIBILIDADES CURRICULARES	48
3. MULTICULTURALISMO: DIVERSIDADE, RAÇA E ETNIA	56
3.1 DIVERSIDADE, ETNIA E RAÇA: ENVIESAMENTO NO TEXTO CURRICULAR	56
3.2 MULTICULTURALISMO E AS QUESTÕES DE DIFERENÇAS E DESIGUALDADES	69
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) NO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO BÁSICA COM QUALIDADE SOCIAL	80
4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS): ASPECTOS CURRICULARES CONTEMPORÂNEOS.....	80
4.2 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NEGRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS)	89
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA DE CAMPO	94
5.1 CONTEXTO INVESTIGADO	96
5.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....	99
5.2.1 Pertencimento sexual	100
5.2.2 Autodeclaração: Cor/raça	102
5.2.3 Caracterização quanto à formação dos professores (as) e gestores (as)	108
5.3 PERCEPÇÃO SOBRE AS CAUSAS DOS CONFLITOS NA ESCOLA.....	111
5.4 PERCEPÇÃO SOBRE O PREPARO PARA TRABALHAR COM A DIVERSIDADE	119
5.5 PERCEPÇÕES SOBRE O MULTICULTURALISMO	123
5.6 PERCEPÇÕES DAS DIFERENÇAS SOBRE OS RELACIONAMENTOS CULTURAIS, SOCIOECONÔMICOS E ÉTNICOS DENTRO DA ESCOLA	127

5.7 PERCEPÇÕES SOBRE OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL.....	134
5.7.1 Percepções sobre os desafios para a educação multicultural	137
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS	146
ANEXO 1 – DADOS CENSITÁRIOS	151
ANEXO 2 – ENTREVISTA ESTRUTURADA PROFESSORES	152
ANEXO 3 – ENTREVISTA ESTRUTURADA GESTORES	153
ANEXO 4 – ENTREVISTA ESTRUTURADA FUNCIONÁRIOS.....	154
ANEXO 5 – ENTREVISTA ESTRUTURADA ALUNOS	155
ANEXO 6 – ENTREVISTA ESTRUTURADA PAIS.....	156

1. INTRODUÇÃO

Essa dissertação de mestrado em educação tem como foco o Currículo Intercultural como texto étnico-racial na Educação Básica com Qualidade Social. Todo o esforço, leitura, interpretação, reinterpretação, análises e compreensão de/do currículo empreendido circunscrevem-se na perspectiva crítica e pós-crítica de currículo.

Nesse sentido, o tema de pesquisa, políticas de currículo, terá como foco o currículo como texto étnico-racial. Essa análise sobre o texto étnico-racial curricular concentrar-se-á na perspectiva social, histórica e pedagógica da raça (construção social) e etnia (aspectos culturais) negra.

O estudo torna-se bastante pertinente no momento e na sociedade em que vivemos, uma sociedade capitalista, com contrastes gigantescos em termos de condições de acessos aos bens de consumos e bens culturais. Essa sociedade que torna as relações humanas importantes, sobretudo do ponto de vista utilitário e das trocas materiais. Nessa sociedade, tem-se valor pelo que se produz, pelo que se tem e se compra.

A escolha do tema tem suas raízes nas experiências e vivências escolares, como aluno e docente. Estas mostram diversos aspectos culturais, sociais, econômicos e raciais, componentes importantes para o desenvolvimento desta investigação. Couberam vários papéis à escola que se desdobraram e continuam a se desenvolver em formas objetivas e subjetivas, individuais e coletivas de experiências.

Hoje, pode-se dizer, com base em compreensões do mundo contemporâneo, que houve omissões, de forma intencional ou despropositada, referente aos questionamentos do *status quo* daquela sociedade. As questões e manifestações culturais dessa época também deixaram marcas em nossas vidas e nas formas de ver o mundo, de falar sobre ele, de redesenhá-lo na expectativa de reconstruí-lo, pois cabe à escola, como dizem os textos do Ministério da Educação

[...] ligar essas experiências ao cotidiano escolar. Torná-las reconhecidas por todos os atores envolvidos com o processo de educação no Brasil, em especial professores e alunos. Por outro modo, trabalhar para que as escolas brasileiras se tornem um espaço público em que haja igualdade de tratamento e oportunidades. (BRASIL, 2004, p. 20).

Nas escolas, encontra-se diversidade de valores, de concepções de mundo, de seres humanos e de práticas fundamentadas nas mais amplas e complexas matizes teóricas de currículos. Tomás Tadeu da Silva (2009), estudioso dessa temática, aponta para três grandes eixos teóricos, sugerindo as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas.

O mesmo autor apresenta a distinção entre as diferentes teorias curriculares, examinando os conceitos que as configuram, desde seus pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagens, até para esquemas que demonstram as construções de relações de poder e as possíveis teorias e emaranhados ideológicos.

Silva (2009) apresenta, no livro *Documentos de identidades: uma introdução às teorias do currículo*, um quadro que resume as grandes categorias teóricas, elencando os conceitos por elas estudados. Assim, as Teorias Tradicionais contemplam as categorias da prática e temas como “Ensino, Aprendizagem, Avaliação, Metodologia, Didática, Organização, Planejamento, Eficiência, Objetivos” (SILVA, 2009, p. 17).

Por sua vez, as Teorias Críticas debruçaram-se sobre as temáticas referentes à “Ideologia, Reprodução Cultural e Social, Capitalismo, Relações sociais de produção, Conscientização, Emancipação e Libertação, Currículo Oculto e Resistência” (SILVA, 2009, p. 17).

Na perspectiva das teorias pós-críticas, aparecem como elementos relacionados à educação os temas de: “Identidade, Alteridade, Diferença, Subjetividade, Significado e Discurso, Saber-poder, Representação, Cultura, Gênero, Raça, Etnia, Sexualidade, Multiculturalismo” (SILVA, 2009, p. 17).

A escola é entendida neste trabalho como “arena de luta”, na qual as estratégias e modos de vida são contestados sempre que não representam o todo nas partes da educação. Nas palavras de Moreira,

A escola continua a ser vista como uma arena política e cultural na qual formas de experiência e de subjetividade são contestadas, mas também ativamente produzidas, o que a torna poderoso agente da luta a favor da transformação de condições de dominação e opressão. (MOREIRA, 1999, p. 9).

Por outro lado, mesmo que inconscientemente, recorre-se ao imaginário saudosista, pretende-se assim, a outras ancoragens pedagógicas e curriculares para a discussão aqui proposta. Como diz Suchodolski,

A educação deve, tal como o proclamava há séculos a pedagogia da essência, dar a sua contribuição de modo que a verdadeira essência humana possa assenhorear-se dos homens concretos; a educação não deve – e desde há séculos que a pedagogia da essência nos previne nesse sentido – escolher como ponto de partida, o indivíduo empírico, pois a sua vida é uma vida de corrupção. (SUCHODOLSKI, 2002, p. 25).

Muitas práticas tradicionais desvalorizam manifestações culturais que divergem do padrão cultural estabelecido ou dominante e convivem com a homogeneização dos saberes. “As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas” (SILVA, 2007, p. 16). Não há uma intenção de negar as contribuições dadas por essa corrente pedagógica, porém o que se quer é avançar para além dessas interpretações na busca por outros elementos e formas do trato com o currículo e com as vivências escolares e pedagógicas. Constantemente, se evidenciará as tensões entre um currículo, uma escola e uma cultura com características hegemônicas e a perspectiva de uma cultura escolar mais heterogênea.

Nessa perspectiva, o próprio conceito de perspectiva toma um sentido dialético: demonstrar-se-á novas formas de ver, de sentir, de ouvir, de vivenciar o que a escola (pais, mães, alunos (as), diretores (as), professores (as), enfim, a comunidade) tem a dizer e fazer a respeito do currículo e das diversidades, das etnias que a compõem. Enfim, um currículo e uma escola não estáticos que demonstrem dinamicidade, movimento.

Um fazer-dizer, portanto, que apresenta continuidades em relação aos currículos que o precederam e também descontinuidade; ações e pensamentos reiterados e também disruptivos; manutenção de antigas e também invenções de novas relações com os outros e conosco mesmos. (CORAZZA, 2009, p. 112).

Todavia, é também nas escolas que se encontram pessoas de diversas culturas e identidades e que historicamente dizem, falam e agem de forma diferente. Por isso, justifica-se a opção da concepção que adotou de uma “possível” sociedade multicultural, que leve em conta a diversidade e a complexidade de situações de realidades e de pessoas multiétnicas, circunscritas num currículo.

Nesse sentido, essa dissertação aproxima-se das concepções das teorias pós-críticas de currículo.

[...] as narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representadas ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Aliás, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânone, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares de gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito diferentes ao longo desses eixos. (SILVA, 1995, p. 195).

Por outro lado, entende-se currículo como texto, segundo Silva (2009, p. 101), agregando elementos do cotidiano escolar e relacionando questões de conhecimento, identidade e poder nesse texto amplo das vivências escolares.

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheados de narrativas nacionais, étnicas e raciais. (SILVA, 2009, p. 101).

Assim como Silva (2009, p. 102) ao tratar do currículo como texto racial, relacionou-se construção das identidades e a produção do conhecimento. No entanto, não como

[...] tema transversal, mas relacionados às questões de poder, pois o conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais. (SILVA, 2009, p. 102).

Pensou-se que as teorias pós-estruturalistas contemplam essa temática discutindo a formação identitária dentro do currículo. O currículo, pensado num processo intercultural, é possibilidade de refletir toda nossa trajetória como estudante e como professor afro-brasileiro. Apresenta-se essa discussão na perspectiva de uma possível sociedade multicultural, não hegemônica, mas participativa.

A partir das experiências pessoais, de militância nos movimentos populares, nas comunidades de base da Igreja Católica (CEBs) nas décadas de 80 e 90, tentava-se alinhar – fiz uso dessa expressão com base na vivência com minha mãe, costureira, pois ao observá-la em seu trabalho, percebi que o “alinhar” era provisório – provisório também é nossa discussão pois, nossa discussão. Isso foi um tanto pedagógico, pois, após ter costurado provisoriamente e alinhar o traçado

desejado, mantinha ou desfazia aquele tracejado, seguindo outros caminhos para obter o resultado definitivo. Os momentos que foram vividos, as experiências engajadas e construídas nas lutas dos movimentos populares e da juventude também alinhavaram as perspectivas de minha docência.

Sem dúvida, romper com a legitimação das ideologias racistas presentes na sociedade manifestadas por meio de expressões como “negro da alma branca”, que de certa forma colocava-nos em patamares de igualdade com os não-negros, mas que essencialmente representavam a hierarquização das relações de poder, inclusive colocando as diferenças no campo transcendental do espírito, da alma que se justificava pela bondade, pelo fazer a coisa certa, de não destoar da sociedade majoritária, pelo fato de ser branca, é educação, é política. Romper com as estruturas sociais e culturais fez parte do processo da autoafirmação, da autodeterminação das identidades pessoais, identidade social e cultural. Isso é política, é história, é educação.

As experiências cotidianas escolares não trazem lembranças de algum professor ou professora ter abordado as questões relativas às relações culturais ou raciais presentes na escola ou na sociedade, nem dos conflitos delas decorrentes durante o nosso percurso na Educação Básica. “Os educadores não perceberam o conflito que se delineava. Talvez por não saberem lidar com tal problema, preferiram o silêncio” (CAVALLEIRO, 2005, p. 10).

Por outro lado, se há o silenciamento dos educadores frente às questões das relações de raça e etnia e as possíveis consequências, como exclusão, existe a construção das identidades com marcas de resignação, de embotamento, resultando, muitas vezes, em profundas marcas de violências, de desestímulo, de autorreclusão, de ensimesmamento, de isolamento. Tudo isso acontece no espaço da escola, no campo do currículo, do fazer pedagógico e docente, cotidianamente.

No contexto escolar, meu silêncio expressava a vergonha de ser negra. Nas ofensas, eu reconhecia “atributos inerentes” e assim sendo, a solução encontrada era esquecer a dor e o sofrimento. Vã tentativa. Pois, pode-se esboçar qualquer lamento verbal como expressão de sofrimento. Mas sentir essa dor é lamentável. Dada sua consciência, a prende-se a, silenciosamente, “conviver”. (CAVALLEIRO, 2005, p. 10).

O humano constrói-se social e individualmente, no espaço e em nosso tempo. Para Cavalleiro (2005), a identidade é percebida como um processo dinâmico, que

possibilita a construção gradativa da personalidade no decorrer da existência do indivíduo.

A partir de pressupostos ideológicos que estabelecem padrões de beleza, padrões sociais e culturais, padrões desejáveis no mercado midiático que historicamente delineiam fatores e exemplos de modelos não negros, mostram-se como sendo paradigmas de ética, de valores morais, de retidão social, de padrão físico. De forma oposta, propiciando a germinação de estereótipos referentes ao negro, depreciando-o constantemente e levando-o ao silêncio, à negação individual ou coletiva do seu grupo.

Assentados em aportes teóricos críticos e pós-críticos, estabelece-se uma discussão acerca da temática da diversidade cultural, da diversidade étnica e racial e como esses temas estão presentes no âmbito escolar como formadores de identidades de nossos alunos (as). Entende-se que essa discussão está presente em todos os âmbitos educacionais, às vezes por força das legislações e às vezes de forma ainda sutil ou camuflada. Na perspectiva pretendida, multicultural num processo intercultural, discute-se as construções identitárias escolares e sociais. A emergência dessas discussões se dará tanto pelo viés da Sociologia, quanto nos aspectos históricos e filosóficos, na tentativa da compreensão dessa sociedade já descrita.

O multiculturalismo, na abordagem deste trabalho, segue as perspectivas de Candau, que diz:

Na nossa perspectiva, em sintonia com Forquin, o multiculturalismo é, por um lado, um dado da realidade – vivemos em sociedades multiculturais. Por outro, supõe uma tomada de posição diante dessa realidade, do ponto de vista teórico e das práticas sociais e educativas. Assumimos que existem diferentes tendências dentro deste universo conceitual que chamamos de multiculturalismo, que têm sido identificadas e descritas por diferentes autores. Essas tendências vão desde posições radicalmente diferencialistas e culturalistas, que, concebendo as culturas como fenômenos dinâmicos em contínuo processo de construção, desconstrução, reconstrução e “hibridização”, colocam a ênfase nas “fronteiras”, nos lugares do encontro e do confronto de tradições, pertencas e identidades, podendo-se chegar inclusive a romper com o multiculturalismo, tendo em vista que desaparece qualquer vínculo do indivíduo com o(s) grupos de referência. Tudo passa a ser visto na ótica do sujeito individual, reduzido a uma pura “celebração móvel” (Hall, 1997a). (CANDAU, 2005, p. 31).

Essa noção de multiculturalismo desnaturaliza o que é dado, o que é posto, deslocando a ossatura do poder, é analisado a partir das relações de poder. Como disse a autora, desconstrói e reconstrói, num sentido híbrido, as relações.

Explicitadas as concepções do multiculturalismo que segue a dissertação, é importante perguntar: Que conhecimento e que tipo de homens e mulheres forma-se na escola? Dentro de um paradigma de sociedade democrática, a educação deve privilegiar os aspectos das singularidades dos sujeitos contemporâneos em suas totalidades. Sobrepondo-se ao sujeito moderno, que era centrado, estável, esse novo ser humano é horizontalizado, é descentrado.

Essas abordagens representam as percepções a partir das experiências, pessoais e coletivas, o que dá firmeza em relação ao entendimento de expressões como “negro da alma branca”, até o entendimento das políticas de reparação, ou políticas afirmativas adotadas pelo governo brasileiro via Lei 10639/2003.

Sem tentar esgotar essa temática, entendida como atual, mas que se reescreve desde a ocupação do território brasileiro, percebe-se essa sociedade como sendo machista, de predominância da ideologia branca europeia, patriarcal e que se inscreve historicamente envolto aos princípios da “democracia racial”, construídos ainda no século XVIII e XIX.

Exposto a justificativa sobre a não opção pelas pedagogias tradicionais e situando a investigação no campo das pedagogias e do currículo pós-crítico, formulou-se uma questão-problema:

- Em que medida um currículo intercultural como texto étnico-racial pode contribuir para a qualidade social da educação básica?

Partindo-se dessa questão-problema, identificou-se como objetivo geral desse estudo:

- Analisar as contribuições de um currículo intercultural como texto étnico-racial para a efetivação da qualidade social da educação básica.

Como objetivos específicos, foram formuladas as seguintes questões:

- Contextualizar a construção do currículo escolar como texto racial e as relações de poder dele decorrentes.
- Analisar a relação da comunidade escolar na perspectiva das diversidades e a relação étnica racial presente no currículo.

Estabelece-se no campo curricular a discussão sobre as questões que envolvem a educação para as relações étnicas e raciais negra e as diversidades que

compõem o currículo. Optou-se por fazer um recorte pela etnia negra, uma vez que as políticas públicas em geral são universalistas (BONETTI, 2007) e ainda não contemplam suas singularidades. Partiu-se, portanto, do pressuposto de que a universalização das Políticas Públicas não contemplam “os excluídos entre os excluídos” em suas formulações, aplicações e resultados, sendo assim, as Políticas Públicas universalistas também o são as Políticas de Currículos.

Assim como Antônio Joaquim Severino (2007, p. 26), acredita-se que o conhecimento é um processo e deve ser adquirido mediante a construção dos objetos a se conhecer e não mais pela representação desses objetos.

No percurso metodológico, orientado na abordagem qualitativa, foram elaboradas análises bibliográficas baseadas em livros, artigos e legislações que contemplam a temática. Também contribuíram na análise dados empíricos coletados mediante entrevistas estruturadas realizadas pela equipe de pesquisadores do Observatório de Violências nas Escolas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Nas entrevistas estruturadas, participaram: gestores (as), pedagogos (as), professores (as), pais e alunos (as) de 14 escolas públicas de educação básica, sendo sete escolas das redes municipais e sete escolas estaduais de Curitiba e Região Metropolitana.

Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa consolidam-se nos olhares críticos e analíticos por nós inseridos como pesquisador da temática racial. Gomes (2010), falando sobre os intelectuais negros e as metodologias de pesquisa, diz que

Ao realizarem suas pesquisas e tematizarem a questão racial nas mais diversas áreas do conhecimento, com ênfase nas ciências sociais e humanas, esses sujeitos produzem um conhecimento pautado não mais no olhar do ‘outro’, do intelectual branco comprometido (ou não) com a luta antirracista, mas pelo olhar crítico e analítico do próprio negro como pesquisador da temática racial. (GOMES, 2010, p. 496).

Para discutir e analisar aspectos relacionados às categorias, como diversidade, multiculturalismo, construção de identidades, fez-se um exercício hermenêutico devido ao caráter contra-hegemônico encontrado nos discursos referentes às questões de raça e etnia. Nesse sentido, a interculturalidade parece corresponder com as expectativas de diálogo e valorização do outro, do que é diferente.

De origem grega a hermenêutica aparece como interpretação. Referência ao deus grego Hermes, tem função de interpretar a realidade que está para além do entendimento do homem e possibilita a sua apreensão. A hermenêutica como interpretação de textos e da realidade tem a função de evidenciar o que não se apresenta visível. “Se há nos símbolos representações não verdadeiras, a hermenêutica procura resgatar os seus verdadeiros significados. É o momento de interpretar o que está obscuro e irrefletido” (SOUSA, 2012.). Esta forma de interpretação nos permite explicar e analisar os dados da pesquisa de campo e bibliográfica, além do que permite que se estabeleça um diálogo com os discursos postos e a realidade em que se encontra o grupo de etnia negra no país, na escola e no currículo.

Segundo Gomes (2010), a compreensão de que a identidade negra não é monolítica, nem se dá de forma universal, desafia um diálogo entre aqueles que participam de um mesmo contexto cultural e sociorracial. A autora diz que os perfis dos intelectuais negros são diversos, com formação diferente, com orientações políticas diferentes, mas que vivem em contexto de cultura afro-brasileira semelhante. Suas experiências e compreensões de mundo sobre a identidade negra são incompletas, tornado possível outras indagações a respeito das identidades pelo diálogo.

A busca do preenchimento dessas lacunas e a ampliação do seu sentido só poderão ser feitos mediante um diálogo aberto e intercultural no interior do universo cultural afro-brasileiro. (GOMES, 2010, p. 513).

As relações do diálogo intercultural decorrentes priorizam a existência do outro como elemento de existência de si próprio. Não se valoriza uma forma de vida, uma cultura ou um pensamento único. Nessa perspectiva, no sentido de compreensão das categorias, raça e etnia negra, colocam-se como elementos para dialogar e analisar as relações de poder e as políticas públicas e de currículo com caráter universalista.

O método de análise crítico-hermenêutico utilizado nessa investigação contribui para a percepção das diferenças na existência do outro, num processo intercultural, desvelando cada elemento que dignifica as pessoas.

O diálogo intercultural aponta precisamente para isso. Neste caso, o respeito à dignidade humana, que exige o respeito cultural e o

conhecimento mútuo, exige que resistamos à tentação de impor aos outros nossa cultura como modelo de convivência humana. (ARENHART, 2006. p. 98).

Além das considerações sobre o “outro” com características diferentes e com culturas diferentes, requer “compreensão do outro, o que não é possível sem transcender o próprio ponto de vista, sem interculturalidade” (ARENHART, 2006) e sem o diálogo, no sentido de instrumento de valorização e conhecimento desse outro.

Esta investigação acompanha o que diz Arenhart (2007), “Interpretar e comparar textos, a partir da comparação de seus respectivos contextos, por si só, ainda não é o método adequado ao diálogo intercultural” (2007, p. 90). Para isso, contribui o que disse Panikkar referente à situação de um possível pretexto para clarificar o método de trabalho seguido nessa pesquisa. O pretexto é inserido em nossa investigação como sendo a experiência cotidiana e os dados empíricos obtidos por pesquisa de campo.

Para falar ou escrever, há um pretexto, “que é literalmente pré-texto, algo anterior ao texto, que faz que se fale ou se escreva com determinada intenção”. O pretexto do autor não é idêntico à intencionalidade inerente ao texto. Esta aponta para a veracidade (das palavras ou do escrito), ao passo que “o pretexto aponta para a sinceridade do escritor (ou do orador)”... (PANIKKAR, 2006, apud ARENHART, 2007, p. 90).

Outro autor explicita o tratamento que foi dado às abordagens referentes às concepções multiculturais que se quis para esta pesquisa. A

[...] abordagem intercultural [...] acrescenta uma dimensão de integração, reconhece a estrutura do poder e insiste explicitamente na integração... A interação... faz parte do conceito [...] que tenta descrever e promover uma dinâmica ou um processo”. (REY, apud BURBULES; TORRES, 2004, p. 175).

Na tentativa de analisar e até mesmo confrontar o que dizem os autores e o cotidiano escolar, na fala de pais, professores (as), alunos (as) e funcionários (as), ancorou-se nos na coleta de dados que servirão para sustentar as categorias de análise: raça e etnia, diversidade, multiculturalismo, currículo, desigualdades e diferenças e identidades, segundo a metodologia de pesquisa qualitativa, procurando estruturar os aspectos qualitativos da pesquisa.

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto já focalizado... é preciso acrescentar algo ao já conhecido.[...] Esse acréscimo pode significar desde um conjunto de proposições bem concatenadas e relacionadas que configuram uma nova perspectiva teórica até o simples levantamento de novas questões. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

As categorias de análises concentrar-se-ão em:

- a) Multiculturalismo e as relações interculturais;
- b) Relações de poder;
- c) Raça e etnia;
- d) Diversidade;
- e) Educação básica com qualidade social.

A) Multiculturalismo e as relações interculturais:

Partindo do pressuposto de que o multiculturalismo apresenta polissemia em seus conceitos e práticas, optou-se por alguns referencias que situam a perspectiva de onde está se falando.

Assumimos que existem diferentes tendências dentro deste universo conceitual que chamamos de multiculturalismo, que têm sido identificadas e descritas por diferentes autores. Essas tendências vão desde posições radicalmente diferencialistas e culturalistas, que, concebendo as culturas como fenômenos dinâmicos em contínuo processo de construção, desconstrução, reconstrução e “hibridização”. (CANDAU, 2005, p. 31).

Interculturalidade aparece como processo de criação de lugares de diálogo e construção de identidade entre as pessoas e as culturas. É o multiculturalismo intercultural.

[...] tendo presente as diferentes posições existentes no campo da educação multicultural, privilegiamos a abordagem da educação intercultural, que parte de um conceito dinâmico e histórico da(s) cultura(s), como processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades. Neste sentido, a cultura não é, está sendo a cada momento. O interculturalismo... Supõe a deliberada inter-relação entre diferentes grupos culturais. (CANDAU, 2002, p. 138).

O modelo de currículo que desafia os processos hegemônicos culturais de conhecimento e de cultura, quando questionados, coloca-se mais próximos de uma

posição de contra-cultura. O currículo possuidor de características que não as dominantes, diferindo do currículo tradicional amplia algumas características do currículo crítico. Um currículo com características não verticalizadas, não europeias, não machista, não branco. Assim, o currículo multicultural:

[...] se aproxima daquilo que, talvez de maneira grosseira, se chama educação multicultural não é enfim, nada mais do que isso. Ela é essencialmente uma tentativa de libertar a criança das camisas de forças etnocêntrica e acordá-la para a existência de outras culturas, sociedades, formas de vida e pensamentos... A educação multicultural e, portanto, uma educação em liberdade, liberdade de preconceitos herdados... Assim como liberdade para explorar outras culturas e perspectivas e fazer as próprias escolhas em total consciência... (BURBULES; TORRES, 2004, p. 175).

Propõe-se romper com todo tipo de guetização e preconceito presente também nas instituições educativas e supõe um grande desafio à educação, sua superação. A escola apresenta-se como um centro monocultural, com professores (as) com saberes tácitos, rígidos e inquestionáveis e homogêneos. Com conteúdos sem relação com o mundo exterior, em que o saber cultural popular não se contagia com o saber científico e acadêmico; em que se fortalecem meios e instrumentos que levam à exclusão e evasão, que veladamente não é ingênua, despropositada, mas intencional. Proposital, pois a escola revela-se como um espaço de luta pela hegemonia cultural.

Os temas desenvolvidos pela Modernidade numa necessária reconstrução e recontextualização conceitual e prática, situa-os nas escolas, no currículo e na educação.

B) Relações de poder:

As relações de poder são discutidas pela extensão do texto, partindo dos pressupostos sintetizados por Torres e Burbules (2004, p. 79) e transcritos neste texto. Segundo esses autores, a análise de poder deve ser efetivada por cinco principais categorias e que ao longo da pesquisa permaneceram presentes.

- Os sistemas de diferenciações que permitem que o indivíduo aja sobre as ações de outras pessoas – diferenciações determinadas pela lei, por tradições, por condições econômicas, e assim por diante – que propiciam uma primeira impressão das relações em questão;
- os tipos de objetivos perseguidos por aqueles que agem sobre as ações dos outros quando existem relações de poder;

- os meios de colocar relações de poder em jogo, por meio da força, da submissão, do consentimento, da vigilância ou da recompensa econômica;
- as formas de institucionalização. Estas podem ser uma mistura de estruturas legais, tradicionais ou hierárquicas, como a família, as forças armadas ou o Estado; e
- o grau de racionalização que, dependendo da situação, atribui, elabora e legitima processos para o exercício do poder. (FOUCAULT, apud TORRES; BURBULES, 2004, p. 79).

O currículo como texto étnico-racial pode ser definido, segundo Silva (2009, p. 101), por meio do vínculo entre “conhecimento, identidade e poder”, assim, “os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular”, dessa forma, produzem elementos de relações de poder. Um currículo como texto étnico racial pode ser um

[...] texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares, as datas festivas e comemorativas... O currículo é sem dúvidas entre outras coisas, um texto racial. (SILVA, 2009, p. 101-102).

Relações que requerem a compreensão de elementos que não estão colocados de forma que os sujeitos os detectam de maneira clara, transparente, mas que se percebem por meio de relações tidas como inocentes. As práticas escolares trilham o caminho da pureza e da homogeneidade. No entanto, a compreensão das relações de poder constante em nossa pesquisa, nas palavras de Vorraber (2005), é de pressuposto foucaultiano, pois o poder “disseminado, circulante, capilar e, também produtivo e não apenas centralizado e repressivo” (VORRABER, 2005, p. 41).

C) Raça e etnia:

O entendimento a respeito das concepções de raça e etnia em relação ao tema de pesquisa adotado é de que as relações de poder no Brasil estão imbricadas nas questões de raça. Esse termo é analisado em uma reconstrução histórica elaborada por Barros (2009), a partir da compreensão científica do termo, no século XIX, sendo politizada pelo Movimento Negro no século XX. Raça e etnia tomam sentido de luta política e de direitos humanos em ter o direito de ser diferentes. Assim, identidade, raça e etnia imbricam-se num texto curricular ao longo da pesquisa. Como aponta Silva (2009), as relações de poder polarizam homem europeu e homens de países colonizados e que inferimos, permanecem ainda hoje.

A identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder. A própria história do termo mais fortemente carregado e polêmico, o de “raça”, está estreitamente ligada às relações de poder que opõem o homem branco europeu às populações dos países por ele colonizados. (SILVA, 2009, p. 100).

Esse autor reserva-se o direito de dizer que os estudos da genética moderna não participam da ideia de que há existência de raças entre a humanidade. Seguindo, atrela o conceito de “etnia” como sendo correlata ao de raça. Mesmo apontando um possível desgaste conceitual desses termos, concorda dizendo que

Em geral, reserva-se o termo “raça” para identificações baseadas em caracteres físicos como a cor da pele, e o termo “etnia” para identificações baseadas em caracteres supostamente mais culturais, tais como religião, modos de vida, língua etc... (SILVA, 2009, p. 100).

Telles (2004), falando das relações raciais que acontecem no Brasil e nos EUA, aponta para diferenças importantes. Lá houve a segregação de forma mais definida, separando brancos e negros, formalizada por aparatos legais e políticos. Segundo esse autor, aqui no Brasil, a miscigenação, mistura racial ou a mestiçagem “constituiu o pilar central da ideologia racial brasileira” (TELLES, 2004, p. 4). As desigualdades sociais no Brasil também são decorrentes das grandes desigualdades raciais. “A exclusão social é tida como particularmente apropriada para descrever a sociedade brasileira porque um terço dos brasileiros vive na pobreza, e a maioria não é branca” (TELLES, 2004, p. 4). As reflexões sobre currículo inserem-se nas teorizações sobre as relações raciais que definem as relações que acontecem no meio escolar. Assim, reconhecer-nos como negro significa ter um sentimento de pertencimento racial e étnico. Esse termo é carregado de significados e que remeteriam à reconstrução via entendimento de todo processo da diáspora africana, num contexto brasileiro que requer a identificação de traços africanos dos diversos povos que para cá foram trazidos. No entanto, o entendimento, aqui posto, é de abarcar o termo “etnia”, especificamente, para abordar o que Silva (2009) diz, “A identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e de poder”. No sentido biológico, essa discussão perde sentido. No entanto, os termos raça e etnia na extensão desta dissertação concorda com Silva (2009). Na citação abaixo

A confusão causada por essa problemática é tão grande que em certas análises “raça” é considerado o termo mais geral, abrangendo o de etnia, enquanto que em outras análises é justamente o contrário. Na primeira perspectiva, as etnias seriam subgrupos de uma determinada raça: na segunda, a “etnia” seria mais abrangente que “raça” por compreender, além das características físicas definidoras da raça, também características culturais. Dadas as dificuldades dessa distinção, grande parte da literatura simplesmente utiliza os dois termos de forma equivalente. (SILVA, 2009, p. 101).

D) Diversidade:

O pressuposto de que a nação brasileira é heterogênea em sua composição populacional e cultural serviu de ponto de partida para análise desta categoria. No entanto, não se percebe essa heterogeneidade nas formulações e aplicações das políticas públicas na perspectiva das relações raciais e das diversidades que determinam a população brasileira. As políticas públicas, por meio da etnia e raça negra, estão aquém de representar a totalidade de uma sociedade democrática em suas diferenças.

Nesse sentido os Pareceres do Conselho Nacional de Educação, na Lei 10639/03, na LDB 9394/96, apontam à qual diversidade debruçou-se teoricamente.

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. (BRASIL, 2004).

Ressalta-se ainda que “Os diferentes contatos históricos, sociais e culturais, permeados por relações de uma maneira tensa e, por vezes, ambígua de lidar com o diverso” (GOMES, 2007, p. 19). Há uma maneira tensa de colocação e ajustes de interesses e culturas que não acontecem somente fora da escola, mas tanto quanto dentro dela. A autora faz um alerta dizendo que “Nessa tensão, a diversidade pode ser tratada de maneira desigual e naturalizada” (GOMES, 2007, p. 19). Gomes (2007, p. 30) ainda diz que “conviver com a diferença (e com os diferentes) é

construir relações que se pautam no respeito, na igualdade social, na igualdade de oportunidade e no exercício de uma prática e postura democráticas”.

E) Educação básica com qualidade social

A preocupação das legislações sobre educação tem se pautado nos aportes teóricos que lidam com as diversidades e a sociedade multicultural/pluricultural na tentativa de representa-los com suas diferenças com seus direitos nas legislações. As diferenças sociais, sexuais, culturais e étnico-raciais têm tido sentido político e social em todas as orientações legais para a educação. As demandas das políticas curriculares e pedagógicas dentro de cada realidade educacional estão representadas a partir do que tem demonstrado a Resolução 04, de 13 de julho de 2010.

No entendimento dessa resolução, no artigo 11:

A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do país. (BRASIL, 2010).

Ou ainda como traduz o artigo 13 da mesma Resolução,

O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

Por isso, o artigo nono da Resolução 4, de julho de 2010, diz que

Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:
II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade.

Esses pressupostos teóricos, imbricados na legislação vigente, aos quais estão submetem as escolas e a educação, levam à percepção de como as questões de raça e etnia estão presentes no cotidiano escolar e nas práticas curriculares.

Analizou-se também a diversidade cultural com qualidade social na perspectiva dos documentos oficiais, tais como Documento Final da CONAE 2010, especificamente o Eixo VI da temática Justiça Social, Educação e Trabalho:

Inclusão, Diversidade e Igualdade; a Resolução 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes para o Ensino Médio; a LDB 9394/96, artigo 26; o Parecer 03/04 do CNE, que determina Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Lei 10639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

A problemática anunciada e pautada nas categorias apresentadas deu origem aos capítulos da dissertação, sendo três com a análise advinda da pesquisa bibliográfica (capítulos dois, três e quatro) e um capítulo com a análise dos dados empíricos (capítulo cinco).

O primeiro capítulo da fundamentação teórica apresenta a ideia de currículo como política pública educacional na educação básica como “texto étnico-racial” permeado pelas relações de poder e que circunscrevem os processos de construção de identidades. São discutidos “cultura, identidade e currículo”, partindo da ideia de que o currículo é um texto étnico e racial, “é identidade” (SILVA, 2009, p. 150). Também analisamos o currículo como “arena” na qual as representações de mundo são significadas (VORRABER, 2005). A partir de concepções foucaultianas sobre as relações de poder (FOUCAULT, 2009), situamos as relações curriculares nas formulações das políticas públicas. As políticas de currículo serão analisadas a partir dos pertencimentos sociais em Vorraber (2005), Veiga (1995), Resolução 4, de 13 de julho de 2010, e Ianni (2004).

No item “Modernidade *versus* pós-modernidade: ruptura ou continuidade”, apresentou-se as origens dos conceitos do pós-estruturalismo e as diferenças entre os conceitos da Modernidade, inserindo-os no currículo. Isso para além do entendimento sobre o modernismo e o pós-modernismo. O estruturalismo é marcado muito mais por caracterizar e privilegiar a noção de estrutura. Utilizamos as concepções de estruturalismo apresentado por Peters (2000), que retoma alguns filósofos estruturalistas, e Silva (2009). Nesse sentido, “o estruturalismo partilha (com o pós-estruturalismo) a mesma ênfase na linguagem como um sistema de significação” (SILVA, 2009, p. 119). O estruturalismo mostra-se como algo agregador de uma fixidez de discurso, centraliza as determinações conceituais e enraíza-se nos aspectos definidores de significações. O pós-estruturalismo, diferentemente das abordagens tradicionais e críticas, tem nos permitido uma reflexão acerca de temáticas próprias do “chão da escola”: conflitos, exclusões, violência, direitos, etnia, currículo, identidade.

No segundo capítulo da fundamentação teórica, discute-se o “multiculturalismo, diversidades, raça e etnia”, com suas polissemias, as diversidades culturais, sociais e hibridizações (CANDAU, 2005; SILVA, 2009). As políticas públicas, sendo universalistas, foram discutidas a partir do pressuposto de seu caráter perpetuador das desigualdades ou até mesmo da justificação dessas desigualdades por meio da homogeneização. Nessa perspectiva, aponta-se para fatores que estão presentes nas diferenças e nos processos de construção das identidades.

Pautou-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Também em Barros (2009), Candau (2000, 2002, 2006) e Arroyo (2004). Apoiou-se em Barros (2005), Gomes (2007), Candau (2002, 2005, 2006) e Silva (2007, 2009) para refletir acerca da cultura, do multiculturalismo, das diferenças e diversidade no currículo.

No terceiro capítulo da fundamentação teórica, discutiu-se a formação de professores (as) no currículo de educação básica com qualidade social. Os aportes teóricos, utilizados foram a Resolução 04, de 13 de julho de 2010, a Lei 10639/03; Gomes (2007), Candau (2002), Silva (2009); Eyng (2002).

O intuito, a partir dos marcos oficiais, foi discutir a formação continuada, observando os processos curriculares e o lugar das diversidades dentro desse campo: o currículo. Além de observar os aspectos de empoderamento dos professores (as) e alunos (as) negros e não negros mediante a cultura de novos olhares. Para isso, perguntamos aos professores (as), equipe pedagógica e diretores (as) “quais ações são desenvolvidas na escola para incentivar uma educação multicultural”. Com base nos dados obtidos, percebeu-se nos itens (4.1 e 4.2), que a formação de professores (as), nos aspectos curriculares contemporâneos, exige de todos os envolvidos nos processos educativos um despertar para um novo olhar e novos significados para o trato pedagógico a partir do texto da diversidade.

No capítulo que apresenta o estudo de campo, composto de dados obtidos por meio de entrevistas estruturadas, são analisadas, à luz dos referenciais teóricos, as falas de 51 professores (as), 24 diretores (as) e diretores (as) auxiliares e equipes pedagógicas, 148 pais e mães, 489 alunos (as), 47 funcionários (as).

Segundo Menga Lüdke e Marli André (1986, p. 45), “Analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo material obtido durante a pesquisa, ou seja, os

relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis [...]”.

Essa pesquisa, deflagrada por uma problemática vivenciada por mim, diz respeito a minha história e a minha vivência. Assim, partindo do universo pessoal, produziu-se questionamentos e indicativos para a tomada de decisão política coletiva, porque isso exige novos posicionamentos éticos, políticos, sociológicos, históricos, frente às questões referentes à raça e à etnia e aos efeitos das políticas de reparação e atuação profissional nosso no cotidiano escolar.

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA: CURRÍCULO E IDENTIDADES

Esse capítulo tem como objetivo apresentar o currículo como política pública na educação básica como “texto étnico racial” permeado pelas relações de poder e que circunscrevem os processos de construção de identidades. Para discutir essa temática, “cultura, identidade e currículo”, partiu-se da ideia de que o currículo é um texto étnico e racial, “é identidade” (SILVA, 2009, p. 150). O currículo é também apresentado como “arena” na qual as representações de mundo são significadas (VORRABER, 2005).

Aspecto importante na construção de políticas públicas para a educação básica com qualidade social é pensar os processos identitários da cultura dos envolvidos no processo relacional da educação.

A partir das concepções de cultura foucaultiana e de concepção e percepção das relações de poder, situa-se as relações curriculares nas formulações das políticas públicas (BONETI, 2007). Enfim, as políticas de currículo serão analisadas a partir dos pertencimentos sociais em Vorraber (2005), Veiga (1995), Resolução 04, de 13 de julho de 2010, e Ianni (2004).

No item 2.2 – “Modernidade *versus* pós-modernidade: ruptura ou continuidade imbricamentos no currículo” –, situa-se as origens dos conceitos do pós-estruturalismo, diferenciando-os dos conceitos próprios da Modernidade e inserindo-os no currículo, até mesmo porque se tem confundido muito os termos pós-estruturalismo e pós-modernismo, devido ao seu caráter polissêmico e de natureza descentralizada.

Nas abordagens desse item, analisou-se a Modernidade como um período que chegou para romper com as características da Idade Média. Mesmo não se apresentando de forma consensual a respeito do que é de fato a Modernidade, apresentamo-la como rompimento dos paradigmas religiosos, do conhecimento, do arcaico para o que é novo. Para isso, utiliza-se Peters (2000) e Silva (2009). A Pós-Modernidade, que para Lyotard (2000) explicita o rompimento com a metalinguagem, com os metarrelatos, opõe-se “às linearidades e à aridez do pensamento Moderno” (SILVA, 2009, p. 114). Essa forma de abordagens conceituais, sem rigidez e fixidez próprias da Modernidade, permite uma ascensão

dos temas abordados para além das estruturas canônicas do saber cartesiano, racional, permitindo interpretações que vão para além de suas fronteiras e germinando as percepções sobre as novas identidades, as fragmentações, as indeterminações culturais. O cenário do pós-modernismo permite um descentramento nas concepções curriculares contemporâneas.

No item 2.3 – “Estruturalismo e pós-estruturalismo: possibilidades curriculares”, apresenta-se algumas diferenças entre as concepções de estruturalismo e pós-estruturalismo no sentido de entender as origens dos conceitos e termos e as possibilidades de uso nos discursos descentralizados, descentrados do pós-estruturalismo, situando as análises nesse campo. Baseando-se em Peters (2000), buscou-se compreender as suas análises a partir de concepções de estruturas de Foucault, Saussure, Lévi-Strauss. Trouxe-se assim, as implicações das relações de poder e suas inserções no currículo por via do multiculturalismo.

2.1 CULTURAS, IDENTIDADE E CURRÍCULO ÉTNICO-RACIAL

Para avançar na discussão, num primeiro momento, tornou-se indispensável a apresentação da ideia de currículo, currículo como sendo aquele referencial que se preocupa com o conhecimento ensinado nas escolas. Por outro lado, o currículo é o campo de preparo das identidades.

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim curriculum, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos apenas em conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre esta questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo. (SILVA, 2007, p. 15).

Para discutir o currículo como política na educação básica e pretender entendê-lo em sua plenitude, torna-se imperioso pensar como os conceitos de identidades são colocados nesse campo germinal.

Pensar as identidades no currículo é pensar a escola e as políticas públicas educacionais em seu conjunto de totalidades das gentes que nelas estão presentes, portanto, de gente diferente.

Nereide Saviani (2003) apresenta alguns elementos constitutivos do currículo escolar, cujos elementos estão presentes numa relação de ensino e aprendizagem.

O currículo diz respeito a seleção, sequência e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Compreende conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos etc... dispostos em conjuntos de matérias/disciplinas escolares e respectivos programas, com indicações de atividades/experiências para sua consolidação e avaliação. (SAVIANI, 2003, p. 1-2).

A autora ainda lembra que enquanto prática de seleção de elementos da cultura dentro do currículo será sempre uma escolha entre muitas e que as opções de currículo sempre se darão de forma conflitiva, pois é uma relação negociada. Permite-se perceber que essa relação determina a existência de forças que praticam atos de reconfigurações democráticas ou não. Ela acontece quando se está em relação de igualdade. As relações de poder de simetria acontecem entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Pensar as diferenças e as identidades é buscar formas de construção de uma sociedade na qual as diferenças se constituem mutuamente. Assim, busca-se entender o que são os currículos no intuito de fundamentar as concepções já apresentadas na introdução desse trabalho e que serão reapresentadas a seguir. Currículo, no entendimento de Silva (2007), é desenvolvido ainda em um processo de relações de poder. Para Michel Foucault, “não é da ordem do consentimento” (FOUCAULT, 2009, p. 1). Por sua vez, para Silva, “Currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder” (SILVA, 2007, p. 15).

De forma hegemônica, identifica-se com a cultura de maior *status* ou maior estabilidade. Culturalmente, há uma assimilação de valores que podem ser entendidos como valores locais, por exemplo, da comunidade. A comunidade ainda pode ser vista como grande território definidor de identidades ou, ainda, nos valores sociais globais (pertencimento ao conjunto de ideias predominantemente europeias),

no caso do exemplo tomado na introdução desse trabalho. No processo de assimilação, a cultura do chegado, do recente, no local, tende a ser absorvida pela cultura dominante, mas não sem esta incorporar muitos dados, muitas características, muitas informações da cultura de origem.

No entanto, no mesmo sentido de direção, Meyer (VORRABER, 2005, p. 75) aprofunda essa discussão dizendo que a cultura de origem, portanto do chegado, passa por um processo de transformação em sua forma, seus objetivos, recompondo o que é relevante em seus aspectos políticos e sociais.

A cultura de origem passa, nessa perspectiva, por um processo de transformação, é reinventada, recomposta e investida de novos significados e constitui a etnicidade entendido por ela como uma forma de definição política de grupos, na qual se invocam uma origem e uma cultura em comuns, usadas por determinados agentes sociais, nos momentos em que seu uso for relevantes. (VORRABER, 2005, p. 7).

Num viés hegemônico, parece-nos vital que a cultura sobrevivente seja a das pessoas que ali estavam, ou as que chegam, porém, podem ser diferentes. Historicamente no Brasil, a cultura que após o processo de colonização e a chegada aqui dos colonizadores, sobreviveu fora a do europeu português. Não sem incorporar marcas elementares da cultura indígena ou africana em nossa constituição cultural nacional. No entanto, necessita-se refletir acerca das consequências desse contato entre civilizações. Buscar novos paradigmas de entendimento. Se optarmos pelas teorias das dizimações culturais que ocorreram em relação aos nativos, contra os indígenas e depois contra os negros que para cá foram trazidos, numa grande diáspora forçada, talvez cai-se em possíveis armadilhas ideológicas. Que pese, nesse momento, a intenção de frisar o processo de descontinuidade e por vieses não marxistas, dizer que se pode verificar a ideia de mosaico cultural.

Nosso intuito é abordar uma pequena discussão numa perspectiva histórica e pedagógica sobre as relações construídas no campo social e educacional e assim discutir as questões de pertencimento identitário racial, étnico e as necessidades da implementação das políticas educacionais denominadas de políticas compensatórias por meios culturais e curriculares.

Observação feita sobre cultura, raça e etnia, Meyer (2005) diz que é importante reconceptualizar cultura trazendo Donald e Ratansi para responder

“sobre o impacto dos questionamentos desencadeados com o pós-modernismo e pós-estruturalismo impossibilitando pensar a cultura como um corpo finito e autossuficiente de conteúdos, costumes e tradições” (MEYER, 2005, p. 77).

A mesma autora retoma a discussão apontando para o entrelaçamento que acontece entre as questões que dizem respeito à raça e à etnia com a cultura. As categorias raça e etnia imbricam vários entendimentos, pois são campos de lutas políticas e, segundo a autora, “campos instáveis”. Instáveis, porque se tornam campo de disputa de poder, por isso é importante que se pense o currículo não somente como um campo no qual se estabelecem áreas de atuação de conteúdos, matérias, disciplinas, formas de ensino, matrizes curriculares, resoluções oficiais e/ou decretos, relações hierarquizadas e padronizadas entre professores (as) e professoras, alunos (as), mas como demonstra Vorraber,

O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo. (VORRABER, 2005, p. 41).

O entendimento proposto pela autora é o de que existe uma relação orquestrada, emaranhada, e quiçá alinhavada pela categoria poder. Contabiliza com o conceito de poder adotado por Foucault, entendendo ser fecunda a existência da relação de poder entre currículo e política cultural. Concebe o poder “disseminado, circulante, capilar e, também produtivo e não apenas centralizado e repressivo” (VORRABER, 2005, p. 41). Diz a autora que se trata de uma visão não inocente. Explica essa ideia de não inocência dizendo que

[...] o sentido de não inocência é o de reconhecer a existência de um jogo de correlação de forças que estabelece critérios de validade e legitimidade segundo os quais são produzidas representações, sentidos, e instituídas realidades. (VORRABER, 2005, p. 41).

Pensar o jogo do poder significa entender que os conflitos derivam justamente das relações de poder estabelecidas entre as pessoas. “De fato, aquilo que define uma ação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre a ação, sobre

ações eventuais ou atuais, futuras ou presentes” (FOUCAULT, 2009, p. 1.) As relações de poder, doravante para se estabelecerem, precisam do consentimento do outro. O outro deve existir em plenitude para que as relações de poder na sociedade democrática sejam justas. Devem ser relativizadas ou condicionadas à existência do outro em plenitude. Para Foucault, uma relação de poder

[...] se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis para ser exatamente uma relação de poder: que “o outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, investigações possíveis. (FOUCAULT, 2009, p. 1).

Nota-se que a autor não contabiliza a inexistência das relações propostas por outras correntes e outras visões acerca das relações e formas de produção dessas relações culturais de poder, mas destaca a existência destas no cotidiano das relações e que de certa forma se fazem presentes no dia a dia da escola, nas construções do currículo, nas opções de matrizes curriculares, nas eleições dos conteúdos curriculares. Na escolha deste e não de outro conteúdo, porque esta metodologia e não outra. Enfim, como as relações de poder e poder educacional se estabelecem desta e não de outra forma. Assim, se verifica a validade dessas relações para o aprendizado e o ensinamento dentro da escola e como as relações sociais decorrem dessas preocupações. As relações de poder acontecem sempre entre sujeitos, entre ações dos sujeitos, e essas relações acabam por adentrar em nossas escolas, nas relações das governabilidades dos gestores (as), da vida dos professores (as) em relação aos alunos (as) e de suas “condutas”.

As manifestações culturais de que a maioria das pessoas tem lembranças nas festas da escola eram as “festas das nações”, representadas pelas etnias alemãs e italianas. Barraquinhas enfeitadas, como simbologias da “antiga pátria”. “[...] o domínio da etnicidade não são as diferenças culturais empiricamente observadas, mas as condições nas quais certas diferenças culturais são utilizadas como símbolos, a diferenciação in-group e out-group” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 129 apud RENK, 2004. p.89). Essas manifestações culturais eram o entendimento mais amplo do termo representação cultural e que se revelou, dominante. A germanidade tornou-se objeto de pesquisa para a pesquisadora citada acima.

O prefácio de Lilian Anna Wachowicz sobre o livro “A educação dos imigrantes alemães católicos de Curitiba”, da autora Valquíria Elenita Renk, diz que é uma parte da história muito forte, que tem como recorte as escolas confessionais na sociedade paranaense e que caracterizou a sociedade alemã de Curitiba. Os alemães imigrantes criaram uma escola no Brasil com características da antiga pátria. Diz ainda que

Nesse contexto, elabora os conceitos de uma escola étnica, que privilegiava o ensino de língua estrangeira e da cultura original da comunidade que a frequentava. Esse fato foi característico da história da Educação do Paraná, desde o final de século XIX até a data limite da pesquisa, fixada em 1938, quando um decreto de Getúlio Vargas fecha todas as escolas existentes no território nacional, que ministrassem aulas em língua estrangeira, na fase nacionalista acirrada, que precedeu de imediato a Segunda Guerra Mundial. (RENK, 2004, p. 11).

Segundo o mesmo prefácio,

[...] a teoria que fundamenta a pesquisa é a de que os grupos étnicos não podem ser definidos a partir de sua cultura, mas nas relações interétnicas. Essa perspectiva torna amplo o enfoque da questão, colocando-a adequadamente no plano das relações sociais, com toda dinâmica de sua historicidade e de suas contradições. (RENK, 2004, p. 12).

Propõe-se discutir um pouco a respeito das próprias pedagogias implantadas ao longo do tempo, desde as tradicionais até as pós-modernas, tendo como objeto de estudo a etnia e a raça negra. No entanto, ao percorrer o caminho das pedagogias educacionais, percebe-se que quão importante é pensar sobre os aspectos culturais que permaneceram, suas dinâmicas, suas possibilidades de existirem e de representação. A percepção que se tem é de traços, de alinhavos europeizados e com influências ditadas diretamente no centro do currículo escolar e, portanto, de formuladores de políticas públicas.

Segundo Boneti (2007), a instituição das políticas públicas no seio de uma população se dá por diversos determinantes: por vias etnocêntricas, nas quais

Existem tendências de alguns povos, sobretudo os considerados desenvolvidos, de adotarem o entendimento segundo o qual as suas sociedades centralizam a verdade em termos de costumes culturais, desenvolvimento social e econômico, etc. Esta sociedade tem dificuldades

de compreender como verdadeira as diferenças culturais que não sejam as suas. A isso se chama etnocentrismo. (BONETI, 2007, p. 2).

Seguindo os argumentos de Boneti, pode-se exemplificar dizendo que o etnocentrismo esteve presente nas iniciativas da comunidade imigrante de origem alemã, como diz Renk

A comunidade de imigrante alemães de Curitiba, se quisesse, poderia contar com escolas públicas para matricular seus filhos. Portanto, não era com o quadro de falta de escolas que os imigrantes alemães católicos se deparavam e sim, de uma escola que atendesse aos interesses específicos de manutenção da fé católica e da cultura alemã. (RENK, 2004, p. 18).

Percebe-se que a existência de aspectos etnocêntricos na operacionalização e na formulação de políticas públicas na realidade brasileira social, cultural e/ou política é etnocêntrica e europeia. Boneti (2007) diz que tais concepções conduzem a uma concepção de que existe um único centro no qual as ações e coisas convergem, dando sentido de verdade e de comprovação. Isso leva a perdurar os pressupostos de que as políticas públicas são para uma sociedade homogênea, não considerando as diferenças culturais, identitárias ou étnicas de tal população. Aliás, essa perspectiva segue formas e dinâmicas de operacionalização de tais políticas pensando em atender o maior número de demandas e pessoas, com menor recurso aplicado, por isso são pensadas e gestadas para a universalização das políticas e das populações e não para as particularidades de tal contingente.

Dentro da ideia de desenvolvimento de políticas públicas, as mantenedoras seguramente poderiam observar se esta deficiência está de forma concentrada em determinadas escolas, da rede municipal ou estadual. Isso se faz necessário para que se desenvolvam políticas públicas incluindo de fato a diversidade na escola e no currículo, associando a outros fatores e formas, como identidades e cultura.

As formas curriculares construídas e as políticas públicas desenvolvidas e praticadas no campo escolar, desenhadas pelas escolas particulares ou públicas, demonstram as características culturais e pedagógicas herdadas e praticadas por determinadas comunidades escolares. Daí a derivação das identidades. Impregnadas pelos aspectos culturais e pelas relações de poder, os currículos revelam a hegemonia cultural de determinados grupos sociais, o que já exemplificou.

Nesse sentido, é importante que os currículos possam ser construídos coletivamente. Segundo Veiga (1995)

O currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive: a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar. (VEIGA, 1995, p. 26).

Todavia, o currículo é uma construção coletiva, como possibilidade real das participações dos envolvidos no processo de educação. Ou seja, pais, alunos (as) e profissionais da educação, professores (as) e funcionários (as) constroem-se dentro dos limites materiais e humanos. Pergunta-se que tipo de currículo pode-se ter se não representar o todo da comunidade local? As etnias, os grupos sociais, as possibilidades de gêneros, as classes sociais devem ser computadas e representadas nesse campo de poder. Como possibilitar a real participação das pessoas da comunidade, para além das representações nas instâncias colegiadas, pois estas podem ser representações ditadas pelos coordenadores de cursos ou dos diretores (as) que, ao indicarem nomes e pessoas, retiram da comunidade as vontades políticas de participarem desse processo. Além dos limites já colocados, encontramos uma gama de pessoas que fazem parte da comunidade escolar, que são possuidores de diversos pressupostos teóricos, de diversos contextos formativos ou origens formativas e que são partes constitutivas da produção histórica do conhecimento. Urge pensar, então, se de fato os processos que movem os elementos constitutivos do saber e da formulação do currículo representam a imagem de determinada comunidade escolar..

Boneti (2007, p. 24) contribui analisando os princípios da física para dizer que não há crescimento das singularidades quando as políticas são universais, pois as pessoas e comunidades têm crescimento singular e diz que “jamais podem se desenvolver socialmente a partir das suas próprias experiências, mas dependem do impulso da força de ideias e de tecnologias de comunidades externas. Esta é a razão pela qual as políticas públicas se caracterizam como antidiferencialistas”.

A partir de tais pressupostos, é possível pensar as políticas públicas na perspectiva do novo olhar cultural, possibilitando conhecimento e cultura mais

condizentes com a formação étnica e cultural da população brasileira. Os formuladores dessas políticas devem contemplar, dentro das suas dinâmicas, a composição étnica, por exemplo, do Brasil. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre os que se declaram pretos e pardos, compõem quase 51% da população brasileira.

Ao pensar o currículo para a região ou cidades sulistas, por exemplo, devem-se considerar as suas constituições, inclusive com outras etnias, como a polonesa, a italiana, a japonesa, a alemã. Uma proposta alternativa foi apresentada na constituição das equipes multidisciplinares nas escolas do Estado do Paraná que estabelecem parâmetros de equidade cultural e disciplinar, atribuindo valores locais na participação escolar priorizando a cultura negra.

Assim, o Estado do Paraná, tomado como exemplo, baseado em vários documentos oficiais, como: Constituição Federal, nos seus artigos 5º, I, artigo 210, artigo 206, I, § 1º do artigo 242, artigo 215 e artigo 216, Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08, que alteraram a Lei n. 9.394/96 no seu artigo 26 A; Parecer CNE/CP n. 03/04; Resolução CNE/CP n. 01/04; Deliberação n. 04/2006 – CEE/PR; Instrução n. 017/2006 – SUED/SEED; Criou a Resolução n. 3399/2010 que orienta e articula as disciplinas quanto a lidar com as etnias, especificando a cultura e o ensino da história da África, dos africanos e dos afrodescendentes, portanto, da etnia negra e a sua história. Define:

[...] que as Equipes Multidisciplinares são instâncias de organização do trabalho escolar, preferencialmente coordenadas pela equipe pedagógica, e instituídas por Instrução da SUED/SEED, de acordo com o disposto no art. 8º da Deliberação nº 04/06 – CEE/PR, com a finalidade de orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, ao longo do período letivo e;

[...] que Equipes Multidisciplinares se constituem por meio da articulação das disciplinas da Base Nacional Comum, em consonância com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com vistas a tratar da História e Cultura da África, dos Africanos, Afrodescendentes e Indígenas no Brasil, na perspectiva de contribuir para que o aluno negro e indígena mire-se positivamente, pela valorização da história de seu povo, da cultura, da contribuição para o país e para a humanidade. (PARANÁ, 2010).

Essa resolução orienta os procedimentos, os quais estão submetidos às escolas públicas do Estado do Paraná e às conveniadas. Regulamenta sua composição de forma equitativa e instrumentaliza as discussões sobre as

possibilidades de um currículo voltado para a construção do texto curricular étnico-racial, com elementos da cultura negra e indígena. O currículo passa a ser desenhado com as formas contributivas de todas as culturas, de forma democrática e mais justa.

O currículo, para Veiga (1995, p. 37), toma um sentido de organização. “Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar”, ou ainda, de metodologia para que se assimile, se produza e consigam transmitir o conhecimento que coletivamente se produz. “A análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares” (VEIGA, 1995, p. 37). A escola, assim, torna-se um campo de debates, de disputas, de interesse, uma vez que a produção ou disseminação do conhecimento dar-se-á por campo de interesse e por grupos de interesse. Pensar essas relações torna imperativas algumas perguntas. O conhecimento que temos é objeto de discussão coletivo nas escolas? Por que o conhecimento acaba por representar ou sustentar determinados grupos no poder e na manutenção do poder?

A partir dessas questões, podemos construir um raciocínio e dizer que o currículo historicamente representou determinados grupos sociais e políticos e com isso deteve o poder mediante o conhecimento.

A sociedade brasileira tem demonstrado elementos que mascaram a nossa democracia. A pobreza e as desigualdades sociais têm se tornado elementos importantes de análise. Nesse campo, lutar contra as agruras sociais, frutos de uma sociedade capitalista, egoísta, individualista e excludente, é lutar em favor da construção de uma democracia que pense o diferente e os mecanismos de construção das desigualdades. Em comunhão com o crescimento das desigualdades sociais, culturais e políticas, corre um conjunto de mecanismos de desigualdades raciais.

Nessa linha, contribui a entrevista de Otávio Ianni, concedida à revista *Estudos Avançados* (2004, p. 50), apontando o início dos estudos sobre o negro. Retomando sua gênese, diz que esses estudos foram pedidos pela Unesco para compreender, no pós-Segunda Grande Guerra, as atrocidades que cometeram o nazismo e o fascismo. Segundo ele, a Unesco havia sido influenciada por ideias de Gilberto Freyre, em *Casa Grande e Senzala*, e em outros estudos, que diziam que vivíamos uma democracia racial, ou seja, “de que aqui no Brasil havia preconceito

de classe e de que o preconceito racial era apenas um ingrediente do preconceito de classe” (IANNI, 2004, p. 9).

Na mesma entrevista, Ianni fala sobre a tese da democracia racial no Brasil. Diz que na ideologia brasileira e na academia, essa tese foi assimilada e que somente com os trabalhos de Roger Bastide e Florestan Fernandes, em *Negros e brancos em São Paulo*, é que foi revelada a realidade do preconceito racial de par em par com o preconceito de classe e, portanto, o preconceito racial constitutivo de sociabilidade na sociedade brasileira (IANNI, 2004, p. 10).

Ianni (2004) discute a ideia de como os conceitos de etnia transformam-se em raça.

No entanto, nas relações sociais, por serem não só hierarquizadas, mas também desiguais, propiciando várias modalidades de alienação e de não participação na economia, na política e na cultura, ocorre essa transformação de etnia em raça. (IANNI, 2004, p. 17).

Para além de as relações sociais produzirem formas de alienar racialmente a população brasileira e transformarem desiguais subterraneamente, torna-se essa sociedade injusta e competitiva, que tem no preconceito racial uma técnica de produzir outras exclusões, como políticas e educacionais.

Por isso apresentamos algumas ideias, com a intenção de entender e colocar em pauta a história de exclusão dos negros como parte integrante das camadas mais pobres na construção do currículo e das identidades, afirmando, assim, hegemônica e especificamente uma cultura sobre as demais.

Pensar as relações de poder é pensar as forças correlatas a elas. Por isso a dinâmica da construção do currículo tem que ser coletiva e consciente. Ou seja, uma tomada de decisão curricular.

Segundo Ianni, está acontecendo uma racialização do mundo, visto pelo movimento da globalização e dos arranjos do sistema capitalista e que esses imbricamentos de afirmação de identidades e intolerância social e racial em escala mundial são parte da dinâmica da nossa sociedade (2004). “E de nossa vivência escolar”.

As diferentes teorias curriculares preocupam-se em responder o “o quê?” e se debruçam sobre o conceito de homem, da natureza, do conhecimento, da cultura e da sociedade, e por fim, “se volta ao que é importante, ao que é básico e comum: O

que ensinar? O que se deve saber? Qual conhecimento é essencial?” (SILVA, 1999, p. 15). Assim, outras perguntas suscitaram a partir do reconhecimento dos contextos aos quais estão localizadas as escolas e em seu entorno. O reconhecimento dos outros e das outras culturas permite refletir acerca da cultura escolar construída no dia a dia. O respeito às diferenças, consolidando práticas de enriquecimento pedagógico e possibilitando a afirmação de homens e mulheres como sujeitos de direitos sociais, políticos, econômicos e culturais.

O entendimento de que as “teorias da reprodução” centravam suas análises nas categorias de lutas de classes suscitavam outras discussões. Outros temas deveriam ser discutidos para que pudéssemos dar conta da problemática das diversidades escolares. Por isso a discussão dos temas de raça, gênero e etnia precisam ser discutidos para que se possa entender as complexas relações e inter-relações delas decorrentes.

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem os desejos dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. As identidades e a diferença estão e, pois, em estrita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. As identidades e a diferença não são, nunca, inocentes. (SILVA, 2011, p. 81).

As relações de poder estabelecem-se a partir dos processos e diferenciação pelos quais aparecem constitutivamente a diferença e a identidade. O mesmo autor aponta outras formas de se expressar o poder e que são facilmente percebidos em nossas escolas e nos grupos que fazemos parte, na sociedade em geral.

Silva (2009, p. 99) questiona a respeito de como o conhecimento é apresentado aos estudantes sem uma preocupação do tipo de conhecimento que é apresentado. Preocupou-se também em questionar-se sobre a eficácia desses conteúdos quanto às consequências deles em relação a sua identidade étnica e racial, sua cultura, a cultura de seu grupo social.

Por isso é importante o entendimento sobre os conceitos e mecanismos utilizados pelo pós-estruturalismo a respeito do currículo e das relações dele decorrente em relação às questões de raça e etnia, especificamente a raça e etnia negra.

2.2 MODERNIDADE *VERSUS* PÓS-MODERNIDADE: RUPTURA OU CONTINUIDADE?

Ao entender as concepções que permeiam as definições de estruturalismo e do pós-estruturalismo, busca-se entender as suas origens a partir das ideias da Modernidade, seus objetos de pesquisa e seus significados gerais que possam se associar ao termo estruturalismo. Nossa intenção é navegar por suas contribuições que foram pilares para a construção de tais objetos teóricos.

O conceito “pós-estruturalismo” tem-se confundido muito com o conceito de “pós-modernismo”. Essa correlação ou confusão tem-se percebido nos grupos sociais, nos debates acadêmicos, nas escolas, enfim, aparecem em todos os campos e de diversas formas. No entanto, é muito importante que se faça uma discussão sobre tais conceitos para que possamos avançar sobre nossa discussão de pesquisa.

O “modernismo” refere-se à “Modernidade”, ou seja, um período que segue após o período da Idade Média. Esse período caracteriza-se pelo rompimento com todas as características medievais. Rompia-se, assim, com o velho, com o ultrapassado, rompia-se com as amarras religiosas colocadas por muito tempo pelos ideais do Teocentrismo, sustentados por suas ideologias.

Tal conceito apresenta-se também de forma polissêmica. Modernismo também é entendido como “movimentos artísticos do meado do século XIX, precisamente na Europa, e, portanto, pós-Idade Média”. Para entendermos essa discussão, é preciso que saiamos dessa perspectiva concepcional, concentrando-nos na primeira ideia de modernismo.

O modernismo passou pelos movimentos históricos como movimento de ruptura com o arcaico, com a tradição e possíveis rupturas religiosas. No entanto, em seu bojo intelectual e prático, o progressismo era deliberadamente colocado em primeiro plano em todos os campos dos saberes sociais, políticos, econômicos e pedagógicos e em outros campos, como o científico.

Por meio da filosofia clarificam-se os atrativos conceituais do Modernismo que se arraigou nos campos do conhecimento. Essa ruptura tem início na França, com René Descartes; na Inglaterra, com Francis Bacon, no século XIX. Assim, a definição de modernismo apresenta-se dessa forma:

O modernismo nas artes, na literatura e na filosofia envolve a novidade, envolve uma ruptura com a tradição, com o progresso, com o desenvolvimento contínuo, com um conhecimento que não tenha como pressupostos a soberania do sujeito ou quaisquer apelos a uma suposta objetividade... “Envolve uma mudança que passa a dar importância aos fluxos de consciência, a consciência vivida e ao tempo interno, a um sentimento e uma memória baseados no processo narrativo”. (PETERS, 2000, p. 12).

O surgimento do modernismo dá-se com o rompimento provocado por artistas e por outros estudiosos e pensadores que se propuseram questionar as certezas colocadas pela tradição e pela cultura dos medievais, que envolviam questões da própria subjetividade, essenciais para outras filosofias que privilegiavam a existência do sujeito enquanto indivíduo, enquanto a existência do eu.

O movimento modernista constrói um sujeito racional e cuja racionalidade produziu efeitos de emancipação, mas também de exploração do homem pelo homem. Construiu sistemas de controle e domínio das estruturas sociais com seus métodos que se mostraram, ao longo do tempo, como perversos e cruéis.

Na história da Modernidade, em nome da razão e da racionalidade, frequentemente se instituíram sistemas brutais e cruéis de opressão e exploração. Tanto as estruturas estatais quanto as estruturas organizacionais... (SILVA, 2009, p. 112).

Assim, a existência de um sujeito centrado, orientado unicamente por sua razão, a qual fora chamada pelos pós-modernos de razão cartesiana ou kantiana, devido à influência desses filósofos em sua formulação e origens. O sujeito aparece aí, centrado, de forma a parecer unitário, não apresenta cisões em sua composição, completa-se pelas teorias que o justificam com grandes pretensões de abarcar o todo sem contradições em sua existência. Sem considerar outras formas de sujeitos que não sejam o padrão europeu. Sua constituição apresenta-se completamente arraigado na liberdade e em sua autonomia, fazendo-se assim constituinte das grandes narrativas. Narrativas universais e válidas para a busca do controle das grandes estruturas próprias dos sistemas que os consolidam: capitalismo e o sistema liberal.

As grandes narrativas são denominadas, segundo Michel Peters (2002), como

[...] as histórias que as culturas contam sobre suas próprias práticas e crenças, com a finalidade de legitimá-las. Elas funcionam como uma história unificada e singular cujo propósito é legitimar ou fundar uma série de

práticas, uma autoimagem cultural, um discurso ou uma instituição. (PETERS, 2000, p. 18).

Nesse sentido, tenciona-se a relacionar as metanarrativas como um campo de disputa de poder. Nelas revelam-se as grandes lutas de sobrevivências culturais, políticas e pedagógicas que compõem, assim, os enredos próprios do currículo escolar. As grandes tensões curriculares se chocam, se reconfiguram nesse palco dos ensinamentos sobre o conhecimento.

Muitos discursos têm associado o pós-estruturalismo às questões voltadas ao pós-modernismo. É importante que se faça uma pequena incursão nas definições desses termos e suas implicações para a nossa temática.

Michel Peters (2000) diz que esse conceito apresenta-se de duas formas, com dois significados. Esses conceitos podem ser utilizados tanto para se referir às formas das transformações relativas à estética das artes ocorridas no movimento modernista. Nesta concepção pode-se referir ao pós-modernismo como sendo um período. A partir das concepções de *Oxford English Dictionary* (OED), esse termo passa a construir um contexto no qual pode ser aplicado.

O autor passa a expor algumas formas e contextos de aplicabilidade de tal conceito, como na política e nas Ciências Humanas.

[...] o pós-modernismo pode ser reconhecido por dois pressupostos centrais. Primeiramente, o pressuposto de que não existe qualquer denominador comum – “a natureza”, ou a “verdade” ou “Deus” ou o “futuro”, que garanta que o mundo seja Uno ou a Possibilidade de um pensamento natural ou subjetivo. Segundo lugar, o pressuposto de que todos os sistemas humanos funcionam da mesma forma que a linguagem, que são sistemas autorreflexivos e não sistemas não referências - sistemas referenciais que são potentes, mas finitos, sistemas dos quais dependem a construção e a manutenção do significado e do valor. (ERMATH, 1998, p. 587, apud PETERS, 2000, p. 16).

Peters apresenta uma longa discussão acerca da diferença entre os dois termos, desenvolvendo-a a partir do contexto do modernismo estético ocidental e sua crise, que desembocou numa crise estética e fez surgir outros movimentos, como o cubismo e o dadaísmo. Também se relaciona com o construtivismo, pelo expressionismo, e pelo conceitualismo.

Recorrendo a Lyotard, Peters (2000) aponta que esse foi um movimento de ruptura com o período anterior, ou seja, com as características e estrutura que representavam a Modernidade.

Quando este metadiscurso recorre explicitamente a algum grande relato, como a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, o desenvolvimento da riqueza, decide-se chamar “moderna” a ciência que a isto se refere para se legitimar. (LYOTARD, 1984, p. xxi, apud PETERS, 2000, p. 17).

O Pós-modernismo rompe com as preocupações com os grandes relatos desenvolvidos a partir do Iluminismo, como liberdade, igualdade e cultura universais ou mesmo uma suposta supremacia das grandes instituições, como o Estado, a Nação e a Igreja. No entendimento desse autor, não há um fim do Modernismo ou da Modernidade, o que há é uma nova relação com esse período.

Lyotard (1991, p. xvi) aponta para a incredulidade dos metarrelatos e sem dúvida uma desconfiança em relação ao progresso das ciências e de todas as metas narrativas. No entanto aponta para a existência de jogos de linguagens e afirma que existem muitos jogos de linguagens que não de tratar das particularidades locais. Sendo assim, sua legitimação enquanto estrutura se dá por meio da eficácia desses jogos de poder, característica que se compatibilizou de forma bastante convincente e de forma até opressora às camadas sociais, pois de certa forma privilegiou o determinismo do mercado em detrimento dos demais aspectos da sociedade.

A descrença em relação aos metadiscursos cria um ambiente próprio para o Pós-Modernismo até mesmo em relação ao conhecimento. Esse não é somente uma esfera de poder, mas busca uma ideia do reconhecimento das diferenças. Esse discurso “não encontra sua razão de ser na homologia dos *experts*, mas na paralogia dos inventores” (LYOTARD, 2000, p. xvii).

Essa paralogia reconhece, no campo dos saberes, a existência dos outros diferentes e aponta para a identificação do conhecimento por outros e que sejam apartes das metas narrativas, construindo outros agentes de saberes. Segundo o dicionário Candido Figueiredo (1931), paralogia é “a transformação brusca de uma palavra, por demora do pensamento”. Dessa forma, possibilita-se a afirmação de outros conceitos.

Apoiados nas ideias do mesmo autor, compreendemos que o saber é poder. Apontando para as capacidades de produção dos Estados e das nações e que possibilitam um desenvolvimento do capital, das riquezas e, portanto, das relações de disputas entre países e povos. No entanto,

[...] este aspecto não deve fazer esquecer outro que lhe é complementar. Sob a forma de mercadoria informacional indispensável ao poderio produtivo, o saber já é e será desafio maior, talvez o mais importante, na competição mundial pelo poder. Do mesmo modo que os Estados-nações se bateram para dominar territórios, e com isto dominar o acesso e a exploração das matérias-primas e da mão de obra barata, é concebível que eles se batam no futuro para dominar as informações. Assim encontra-se aberto um novo campo para as estratégias industriais e comerciais e para as estratégias militares e políticas. (LYOTARD, 1991, p. 5).

Mais do que entender o campo do saber como um campo novo que se abria de disputa, é apresentar o conhecimento como mercadoria. Assim, o Pós-Modernismo apresenta-se como campo de disputa pelas formas de poder, políticos, de poder militar, de estratégia de domínio, que fora no passado e que possivelmente o seja no presente e no futuro.

O Pós-Modernismo também se condiciona no franqueamento das dúvidas em relação ao progresso e no desenvolvimento calcado no uso de forma transmutacional da razão, pois esse conjunto de instrumentos e métodos é tido como um escopo central da modernidade. Apresentam-se, assim, como signo de poder e domínio que ultrapassavam os limites das ciências, desembocando nos métodos e no bojo das Ciências Sociais.

Segundo Silva (2009, p. 112), “O prestígio dessa noção pode ser medido pelo prestígio do adjetivo correspondente; ‘Progressista’”. Por isso, o seu correspondente pode esclarecer a ideia de ruptura e sua sequência em relação ao Pós-Modernismo e seu período anterior, o Modernismo.

Em relação ao Pós-Modernismo, conforme Silva (2009, p. 114) destaca, não se limita em atacar os fundamentos do pensamento moderno, mas inspirado por sua vertente moderna, tem um estilo que em tudo se contrapõe à “linearidade e a aridez do pensamento moderno”. Destaca de forma bastante clara em que aspectos basilares o Pós-Modernismo se diferencia do seu período anterior.

O Pós-Modernismo privilegia o pastiche, a colagem, a paródia e a ironia; ele não rejeita simplesmente aquilo que critica; ele ambígua, e ironicamente, imita, incorpora, inclui (2009, p. 114).

A forma como esse autor retoma as questões relativas ao pensamento ou ao que o Pós-Modernismo privilegia, reforça o que outros autores já disseram, podendo ser entendido como uma consequência de seus acontecimentos anteriores, incorporando, recompondo contrariamente a rigidez, o controle, as mensurações próprias do Modernismo e de todas as características desse período, que muitos

classificam como cartesiano, por se identificar com os meandros elencados por René Descartes.

Noutra questão, faz-se coro com o pensamento desse autor quando perfaz um desempenho mental em torno do que se fixa em que se prostra ou não os prazeres do pós-estruturalismo:

O pós-modernismo não apenas tolera, mas privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem - de cultura, de estilos, de modos de vida. O pós-modernismo prefere o local e o contingente ao universal e ao abstrato. O pós-modernismo inclina-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas. No lugar das grandes narrativas e do "objetivismo" do pensamento moderno, o pós-modernismo prefere o "subjetivismo" das interpretações parciais e localizadas. ... Dissolvem-se também as rígidas distinções entre diferentes gêneros; entre filosofia e literatura, entre ficção e documentário, entre textos literários e textos argumentativos. (SILVA, 2009, p. 114).

Após as exposições das possíveis posições do Pós-Modernismo, com seus elementos característicos, podemos dizer que existem categorias que configuram certas faces ao Pós-Modernismo: a fragmentação, o hibridismo, a mistura de gêneros, a pastiche, a colagem, a ironia. O descentramento identitário, como aponta a citação a seguir

A teoria quer, entretanto, quer ir além da hipótese da construção social da identidade. Ela quer radicalizar a possibilidade do livre trânsito entre as fronteiras da identidade, a possibilidade de cruzamento das fronteiras. (SILVA, 2009, p. 106).

A multiplicidade de identidades, as fragmentações, as indeterminações. Os conceitos aqui estão se mostrando de forma desconstrutiva, pois assim se coaduna de forma correlata aos conceitos próprios de um cenário do pós-modernismo: o descentramento, o fragmentário e o localizado culturalmente.

2.3 ESTRUTURALISMO E PÓS-ESTRUTURALISMO: POSSIBILIDADES CURRICULARES

Ao enredar uma discussão acerca do pós-estruturalismo, necessita-se de uma breve incursão sob os meandros do estruturalismo, para além do entendimento sobre o Modernismo e o Pós-Modernismo. Parece-nos oportuno e incrivelmente necessário que passemos a discutir a respeito do entendimento das concepções

sobre o estruturalismo, mas para isso voltemo-nos aos filósofos franceses como Ferdinand Saussure e Derrida, a partir da leitura de Peters (2000).

Saussure é considerado o pai da linguística moderna, dando origem também à discussão sobre a estrutura da linguagem. Saussure “estabeleceu uma ciência geral dos signos, uma firme base metodológica” (2000, p. 21). Em seguida discute a estrutura da qual se constitui a linguagem. Estava interessado em saber a função que cada elemento que compõe a fala exerce. Segundo o autor, nenhum elemento causa outro elemento, no entanto, possuem funções relacionadas entre si. Assim faz uma abordagem sobre a identidade. “A identidade é definida de forma relacional, puramente como uma função das diferenças no interior do sistema. A relação entre significado e significante é inteiramente arbitrária” (PETERS, 2000, p. 20).

O estruturalismo caracteriza-se muito mais por caracterizar e privilegiar a noção de estrutura. A estrutura é aquilo que dá sustentação a um possível escopo, a um esqueleto, a uma armadura. Ou mesmo em outras áreas que sejam somente a da linguagem, como vários autores apontam, a estética, na engenharia, nas construções civis. É o que sustenta outras possíveis estruturas. Segundo Silva

[...] estrutura é uma característica, não dos elementos individuais de um fenômeno ou “objeto”, mas das relações entre aqueles elementos. A estrutura, tal como na arte da construção, é precisamente aquilo que mantém, de forma subjacente, os elementos individuais no lugar, é aquilo que faz com que o conjunto se sustente. (SILVA, 2009, p. 118).

Saussure estrutura as investigações acerca da complexidade entre língua e fala, sendo a língua o sistema que permite as regras da fala, que é sua concretização nos contextos das linguagens possíveis.

O primeiro linguístico a utilizar a expressão estruturalismo foi Roman Jakobson (1973), ainda no século passado.

Se tivermos que escolher um termo que sintetize a ideia central da ciência atual, em suas mais variadas manifestações, dificilmente poderemos encontrar uma designação mais apropriada que estruturalismo. Qualquer conjunto de fenômenos analisado pela ciência contemporânea é tratado não como um aglomerado mecânico, mas como um todo estrutural, e sua tarefa básica consiste em revelar as leis internas, sejam elas estáticas, sejam elas dinâmicas, desse sistema. O que parece ser o foco das preocupações científicas não é mais o estímulo exterior, mas as premissas internas do desenvolvimento; a concepção mecânica dos processos cede lugar, agora, à pergunta sobre suas funções. (PETERS, 2000, p. 22).

Esse mesmo autor passa a influenciar o pensamento e estudos de Lévi-Strauss (1968) que, de forma independente, passa a utilizar as expressões estrutura inconsciente como um método antropológico, elegendo essa prática como ponto central de seus estudos.

Se, como cremos, a atividade inconsciente do espírito consiste em impor formas a um conteúdo, e se as formas são fundamentalmente as mesmas para todos os espíritos, antigas e modernas, primitivas e civilizadas... É preciso e basta atingir a estrutura inconsciente, subjacente a cada instituição ou cada costume, para obter um princípio de interpretação válido para outras instituições e outros costumes. (PETERS, 2000, p. 23).

Lévi-Strauss avança em suas pesquisas e em seu método a tal ponto de estabelecer uma relação entre as formas dos fenômenos linguísticos e seu desenvolvimento com relação ao desenvolvimento das ciências sociais. Desemboca em seu celebre estudo sobre os nativos indígenas com relação aos graus de parentescos, permitindo uma associação fenomênica aos termos de significação.

No mesmo sentido, “o estruturalismo partilha (com o pós-estruturalismo) a mesma ênfase na linguagem como um sistema de significação” (SILVA, 2009, p. 119). O estruturalismo mostra-se como algo agregador de uma fixidez de discurso, centraliza as determinações conceituais e se enraíza nos aspectos definidores de significações. O que se mostra de certa forma congelado, amarrado sob formas de estruturas entranhadas, às vezes sob aspectos de ideologias tradicionais ou críticas, e, portanto, rodeadas pelo próprio viés do estruturalismo, tem uma transformação dos conceitos e concepções, práticas e articulações do pós-estruturalismo.

Muitos autores têm demonstrado certas e constantes resistências em “classificar” Foucault como pós-estruturalista, por isso torna-se imperioso fazer uma breve incursão sobre seus textos uma vez que queremos nos situar enquanto conceituações sobre nossa problemática.

O pós-estruturalismo, diferentemente das abordagens tradicionais e críticas, tem nos permitido uma reflexão acerca de temáticas próprias do “chão da escola”: conflitos, exclusões, violência, direitos, etnia, currículo, identidade.

As pedagogias tradicionais, centradas nas pedagogias e filosofias tradicionais, têm respondido aos apelos de muitos educadores quando confrontados com questões relativas à sociedade e às “modernidades” dos alunos (as) atuais. Por isso, nesse momento, é oportuno abordar os significados de pós-estruturalismo.

Parece que suas abordagens se fazem presentes nas escolas e na educação de forma muito mais realista. No entanto, parece que essas formas de abordagens constituem-se como discursos isolados de alguns professores (as) e até mesmo das políticas públicas.

Segundo Silva (2009, p. 119), “o pós-estruturalismo continua e, ao mesmo tempo, transcende o estruturalismo. Na verdade, o pós-estruturalismo até amplia a centralidade que a linguagem tem no estruturalismo”. Assim, urge entender de forma específica o pós-estruturalismo. Para isso, Silva aponta dois autores distintos, mas parceiros, quando se adota essa discussão, pelo menos nos meios e nas formas atuais de abordagens da temática.

Esse alargamento conceitual se dá com relação a Foucault com a noção de “discurso” e noção de sujeito. No estruturalismo, não se tem uma fixidez, normatizadora do que seja sujeito, embora Foucault diga que a preocupação dos estruturalistas estava bem próxima das suas. “O problema dos sujeitos e de sua formulação” (FOUCAULT, 1983, p. 205, apud PETERS, 2000, p. 26). Mesmo apontando algumas divergências em relação aos estruturalistas, Foucault converge quanto à posição adotada por estes em vistas ao primado do sujeito, que constituiu um caminho desde Descartes, via *cogito*, passando por interpretações marxistas e as próprias filosofias existencialistas sob os aspectos do sujeito. No entanto, Foucault alertou quanto à possibilidade de uma nova forma de crítica existir na Europa que não fosse a esquerda marxista. “Uma cultura de esquerda que não fosse marxista estava prestes a surgir” (FOUCAULT, 1991, p. 90, apud PETERS, 2000, p. 27).

Para esse mesmo autor, exceto algumas desavenças entre Foucault e o caminho que estava tomando o Partido Comunista da França, sob pesada orientação stalinista, nas décadas de 40 e 50, e que essa efervescência acadêmica e política exigiam posicionamentos políticos e acadêmicos. Assim, “pode-se afirmar que não existe nada de necessariamente antimarxista ou pós-marxista, seja no pós-modernismo, seja no pós-estruturalismo” (PETERS, 2000, p. 27). Parece apontar para a superação de dicotomias classistas e sinaliza para a acumulação de conhecimentos e perspectivas de mundo.

Autores contemporâneos a Foucault, como Louis Althusser, Derrida, Deleuze, apontam o capitalismo como problema central. Assim, em última análise

Todos esses pós-estruturalistas veem a análise do capitalismo como um problema central: eles tentam compreender a forma pela qual o capitalismo se transforma para não ter que agir contra suas próprias limitações, “decodificando” a nova axiomática capitalista que governa um sistema financeiro global, claramente evidente nas “sociedades de controle” baseadas em uma economia simbólica. (JAMESON, 1997, apud PETERS 2000, p. 27).

O pós-estruturalismo, assim como seu antecedente, caracteriza-se por suas ambiguidades em torno de sua definição. Surgiu nos Estados Unidos, encontrando alguns similares conceituais como superestruturalismo, neoestruturalismo, porém “mantém como central a proximidade histórica, institucional e teórica do movimento ao ‘estruturalismo’” (PETERS, 2000, p. 28). Mesmos com essas formas diversas de se referirem ao pós-estruturalismo, as questões a esse atribuído seguem no mesmo sentido, movimento em relação ao estruturalismo.

Derrida propõe uma discussão acerca da centralidade do sujeito, o sujeito descentralizado, encontrado inclusive em outros pensadores, evocando as concepções de Nietzsche, Lévi-Strauss e Hegel. Até mesmo diverge destes, no entanto, continua vendo os sujeitos como portadores de estruturas.

Os pós-estruturalistas continuam, de formas variadas, a sustentar essa compreensão estruturalista do sujeito, concebendo-o, em termos relacionais, como um elemento governado por estruturas e sistemas, continuando a questionar também as diversas construções filosóficas do sujeito: o sujeito cartesiano-kantiano, o sujeito hegeliano e fenomenológico; o sujeito do existencialismo, o sujeito coletivo marxista. (PETERS, 2000, p. 31).

De forma bastante sintética, podemos afirmar que a centralidade do sujeito acontece de forma não central, ou seja, não o centro que estas outras filosofias já se propuseram a discuti-lo e que está exposto na citação acima. Esse sujeito é descentrado, enraizado historicamente, corporificado e socialmente construído e localizado socialmente.

Para o pós-estruturalismo, a ênfase na autoconsciência absoluta e no seu suposto universalismo é parte integrante dos processos que tendem excluir o Outro, ou seja, aqueles grupos sociais e culturais que agem de acordo com critérios culturais diferentes. (PETERS, 2000, p. 36).

Por isso é importante estabelecer uma discussão sob em que aspectos há formas de entendimento a respeito do sujeito pós-estrutural. Deve ser um sujeito

construído socialmente, com todas as suas características sociais, culturais e políticas, as quais foram herdadas socialmente.

Do que se ocupam os pensadores pós-estruturalistas? Peters (2000, p. 34) diz que eles desenvolveram formas peculiares e originais de análises por meio da desconstrução, da semioanálise, da gramatologia, da arqueologia. Também desembocam as críticas das instituições como família, estado, escola, clínicas e outros, utilizando, para isso, recursos como os meios de comunicação de massa, teatros, revistas, cinema, o ensino. Essas discussões e interesses possibilitam certas incursões sob os aspectos curriculares.

Por isso, nesse contexto discursivo, construído a partir das concepções do pós-estruturalismo, é possível desvelar o silêncio dos sujeitos da educação referentes ao racismo e aos preconceitos. Não fossilizar a dinâmica de encrudescer elementos que tornam ainda mais vítimas os negros por meio de rituais que vão desde brincadeiras discriminatórias até o silêncio proposital de professores (as), gestores (as), pais e mães e que não contribuem para a formação efetiva dos estudantes e da sociedade em geral. Percebemos na citação abaixo que

Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes branco com um sentimento de superioridade. (CAVALLEIRO, 2005, p. 32-32).

É preciso enredar uma análise sobre seus aspectos estruturais que em última análise beira os padrões tradicionais de currículos embalados aos sons das pedagogias essencialistas, claro com suas contribuições também importantes no conjunto da obra da educação.

Mais do que compreender as finalidades do pós-estruturalismo, é importante compreender seus métodos e formas de abordagens, pois cada forma funciona de acordo com suas próprias lógicas de análises e de abordagens.

No entanto,

[...] considerados em seu conjunto, eles tendem a enfatizar as noções de diferença, de determinação local, de rupturas ou descontinuidades históricas, de serialização, de repetição e uma crítica que se baseia na desconstrução. (PETERS, 2000, p. 37).

Por outro lado, as próprias interpretações e análises estruturalistas tomam os artefatos históricos, culturais e as próprias análises de textos como “texto” herdado de Jakobson.

As relações de poder que se estabelecem na temática do pós-estruturalismo são assim apresentadas por Alan Schrift, retomando as importâncias que podem ser atribuídas ao pensamento e influência de Nietzsche,

A noção da verdade, feita por Nietzsche; sua ênfase na interpretação e nas relações diferenciais de poder; e sua atenção a questões de estilo no discurso filosófico tornaram-se motivos centrais para os pós-estruturalistas, na medida em que isso lhes permitiu se distanciarem das ciências humanas e se voltarem para a análise filosófica crítica da escrita e da textualidade. (Derrida); das relações de poder, do discurso e da construção do sujeito (Foucault); do desejo da linguagem (Deleuze); de questões estéticas e político (Jean-François Lyotard); e de questões de diferença sexual e de construção de gênero (Luce Irigaray, Julia Kristeva, Hélène Cixous). (SCHRIFT, 1996, p. 452, apud PETERS, 2000, p. 40).

A citação acima coloca esta discussão, no campo do currículo de forma bastante confortável, pois as relações estabelecidas e construídas aí demonstram como esse texto-curriculo deverá ser abordado nesse trabalho. Embora, já esteja contemplado em outros campos e temáticas, como as questões de territórios curriculares e suas possíveis barreiras na qualidade de educação social. As questões relativas à democracia e cidadania, trouxeram o entendimento dos conceitos teóricos reconstruídos, leis e legislações a respeito da temática.

A sociedade democrática compreende espaços de educação nos quais não se pretende educar ou petrificar ações que não contemplem os elementos da diversidade social e cultural escolar. Educar para a diversidade significa ter futuramente um sujeito educado, que compreenda a diversidade e a riqueza da nação de fato e de direito. Por isso, o conhecimento acerca da diversidade passa pela formação de professores (as), pelos entendimentos das correntes pedagógicas e filosóficas adotadas pelos professores (as), pelas opções políticas as quais posicionam o professor e pelas relações efetivadas entre professores (as) e alunos (as), com suas diferenças.

3. MULTICULTURALISMO: DIVERSIDADE, RAÇA E ETNIA

Neste capítulo, aborda-se o “multiculturalismo, diversidade, raça e etnia”, as polissemias, as diversidades culturais, sociais, as hibridizações (CANDAU, 2005; SILVA, 2009). Introduce-se as questões de diversidade, de raça e etnia de forma hermenêutica no discurso acerca do currículo escolar. Pauta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Os aportes teóricos são feitos e com Arroyo (2004), Barros (2009), Candau (2000, 2002, 2005, 2006), Gomes (2007), e nos dados da pesquisa do Observatório de Violências nas Escolas da PUCPR (2010-2012).

As questões do multiculturalismo e as questões de diferenças e desigualdades dentro de uma sociedade capitalista são discutidas dentro dos processos de construção das identidades. As identidades, assim como as diferenças e as desigualdades, são historicamente construídas. No entanto, as políticas públicas são universalistas e acentuam as diferenças, para perpetuar as desigualdades ou até mesmo justificar essas desigualdades, procurando as homogeneizações. Santos (2002) diz que “As pessoas e os grupos têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (2002, p. 128). Barros (2005) contribui na discussão sobre cultura, multiculturalismo, diferenças e diversidade no currículo. “Multiculturalismo: Diversidade, raça e etnia”, são discutidas no bojo da sociedade capitalista;

3.1 DIVERSIDADE, ETNIA E RAÇA: ENVIESAMENTO NO TEXTO CURRICULAR

O pós-estruturalismo desconstrói as concepções construídas pela modernidade e pelo estruturalismo, trazendo as discussões das relações de poder no bojo do multiculturalismo e promovendo concepções de filosofias, como as filosofias das diferenças, para propor uma discussão de como esses poderes aparecem como constructos de outros poderes.

Vera Maria Candau, em sua concepção de multiculturalismo, consciente dos movimentos da globalização que gera algumas tensões de concepções e posições políticas, aponta limites e campos próprios que ainda se apresentam de forma em movimento e geram frissons em muitos campos do saber e do currículo, ao estabelecer marcos ao multiculturalismo.

[...] que consideramos especialmente significativas no mundo atual, mergulhadas nas diferentes concepções e propostas do multiculturalismo. Permeando toda nossa reflexão está o aprofundamento em conceitos especialmente complexos e polissêmicos, tais como “cultura”, “identidade cultural”, “diferença”, “diversidade cultural”, “identidade de fronteira”, “hibridização cultural”, entre outros. (CANDAU, 2005. p. 16).

Elaboradas as críticas ao mundo iluminista, percebe-se posições relativas a discussão e, por isso contribui Lyotard, que diz

[...] querer questionar a base dogmática dessas narrativas iluministas, aquilo que ele chama de sua natureza “terrorista” ou violenta, a qual, ao afirmar certas “verdades”, a partir da perspectiva de um determinado discurso, o faz apenas por meio do silenciamento ou da exclusão das proposições de um discurso. (PETERS, 2000, p. 53).

Ainda nesse sentido, outra autora centraliza estabelece argumentos estruturando, focando a hermenêutica deste discurso sobre o currículo, sobre as formas de conhecimento que são construídos socialmente e que não são de forma democraticamente apropriados. Dessa forma trazer à discussão o conhecimento construído acerca das diferenças de raça, sexo, gênero e cultura, sobre a diversidade colabora. Gomes (2007, p. 25), de forma colaborativa, elucida, dizendo que,

[...] todos nós precisamos passar por um processo de reeducação do olhar. O reconhecimento e a realização dessa mudança do olhar sobre o “outro” e sobre nós mesmos a partir das diferenças deve superar o apelo romântico ao diverso e ao diferente e construir políticas e práticas pedagógicas e curriculares nas quais a diversidade é uma dimensão constitutiva do currículo, do planejamento das ações, das relações estabelecidas na escola.

A temática referente ao conceito de “raça” já está bastante discutida no meio acadêmico. No entanto centraliza-se tais reflexões. Silva (2009, p. 100) aponta para as fórmulas adotadas no século XX como existindo parâmetros “supostamente” científicos para classificar os grupos humanos, podendo, assim, criar meios de

dominação que pudessem ser garantidos por vieses éticos, morais, religiosos e políticos. Dessa forma, identidade e raça aparecem relacionadas com o poder.

A identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder. A própria história do termo mais fortemente carregado e polêmico, o de “raça”, está estreitamente ligada às relações de poder que opõem o homem branco europeu às populações dos países por ele colonizados. (SILVA, 2009, p. 100).

Esse autor reserva-se o direito de dizer que os estudos da genética moderna não participam da ideia de que há existência de raças entre a humanidade. Seguindo, atrela o conceito de “etnia” como sendo correlata ao de raça. Mesmo apontando um possível desgaste conceitual desses termos, concorda dizendo que

Em geral, reserva-se o termo “raça” para identificações baseadas em caracteres físicos como a cor da pele, e o termo “etnia” para identificações baseadas em caracteres supostamente mais culturais, tais como religião, modos de vida, língua etc. (SILVA, 2009, p. 100).

Participando de forma abrangente, mas com certa preocupação, Barros destaca a ideia de “raça” como uma criação das ciências. “A noção de raça foi uma criação científica que está sendo dissolvida pela própria ciência” (BARROS, 2009, p. 220).

No que tange à raça, verifica-se que o termo aparece com o mesmo significado em outras fontes, como nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006, p. 222), contextualizando o termo raça, no século XVIII e XIX, em que “caracterizavam os povos apoiando-se nas diferenças aparentes e os hierarquizavam a seu modo, tratando, sobretudo, as raças brancas como superiores às raças amarelas e mais ainda às negras, dentre outras”.

O termo raça, neste trabalho, toma os rumos da resignificação, da reconstrução do termo, que o coloca nos patamares do campo sociológico e pós-estruturalista. Esse termo recolocado adquire uma interpretação e compreensão como construção social num processo de descontinuidade. Neste país, veladamente, aparecem formas de discriminação contra grupos sociais, mulheres, sem-terra, indígenas, mas que têm aparecido com muita frequência, porém, às vezes, não de forma explícita contra o negro.

Por isso o termo raça é esvaziado em seu sentido, ainda que remonte às heranças do século XVIII e XIX, que justificaram as teorias racistas e adotaram uma

política do branqueamento. Não entender esse conceito como práticas sociais definidoras de identidades das políticas governamentais, ou construtoras de relações sociais, é sem dúvida não compreender os avanços que houve nas Ciências Sociais durante o século XX e início do século XXI.

Essa construção social da cor é construída “nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas” (BRASIL, p. 13).

As características, construídas socialmente e de forma bastante doídas para o negro, são percebidas nos cursos de formação de professores (as), em que professores (as) negros relatam que “são muitas as dores da negritude”. Essas experiências precisam ser faladas e notificadas, pois estruturam as formas de convivências sociais, culturais e políticas do país. Sobressaltado a isso, computamos mais e muito mais lugares naturalizados como sendo de negros e/ou de brancos. Declaradamente, e visivelmente, os estereótipos físicos e/ou culturais ainda criam espaços desordenadamente para brancos e negros, em pleno século XXI.

Pode-se exemplificar esta inferiorização na delimitação territorial por meio das representações nas assembleias legislativas do Brasil e do Paraná. Numa pesquisa realizada pela União de Negros pela Igualdade (UNEGRO), no ano de 2011, constatou-se que em 2010 foram eleitos 43 deputados federais que se autodeclararam negros, num total de 513 parlamentares, totalizando 8,4% dos eleitos. Nas eleições de 2010, no Estado do Paraná, não se elegeu nenhum deputado federal negro. Não é possível medir qual foi o número de candidatos negros inscritos para o processo eleitoral. Da mesma forma, encontramos, na pesquisa, num total de 1059 deputados estaduais e distritais, somente 39 eleitos que se autodeclararam negros, formando um percentual de 3,7%.

Observando as condições postas para as escolas, evidencia-se a necessidade de reflexão sobre as representações sociais dentro do ideário democrático brasileiro para que se possam estabelecer políticas de reparação social voltadas para o grupo social negro. Pensamos que muitas análises teóricas são possíveis de se elaborar, a partir do exemplo dado. No entanto, as perspectivas multiculturais parecem dar o aporte necessário às nossas discussões.

Por isso a discussão das categorias, como raça e multiculturalismo, pode contribuir para a educação das relações raciais de formas mais equitativas e humanas. Os dados descritos acima demonstram que a representatividade negra

nos parlamentos estaduais e federais está aquém de representar efetivamente sua população. No caso da Região Sul do Brasil, isso no momento, ou seja, nas eleições de 2006 e 2010, não houve negros eleitos para os cargos de deputados federais e estaduais. Tais dados corroboram que “as características físicas, como a cor da pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira” (BRASIL, 2004. p. 13).

Interiorizar essa construção social da cor e colocar questões referentes à representatividade negra e afrodescendente na sociedade e nas escolas sinalizam positivamente ao que apontam as legislações referentes à educação antirracista. Porém, historicamente, essa construção se deu de forma tensa, mesmo que as ideologias lutem para que isso não apareça, a escola e os currículos, cumprindo o seu papel social, precisam contemplar essas temáticas. Claro que isso não ocorre sem existir conflitos, pois é tomada de consciência e, destaque-se para isso, reposicionamento frente às possibilidades do poder escolar, institucional e cultural.

Os temas que envolvem o multiculturalismo são diversos. Diversos tanto quanto os entendimentos acerca dos conceitos e campos ao qual o multiculturalismo, como teorias ou como prática, tem-se debruçado. Muitos autores têm falado em polissemias conceituais. Destacamos as afirmações de Candau (2002, p. 128) acerca destas possíveis polissemias. Cultura, identidade, diferenças, hibridização, identidades de fronteiras, diversidade cultural, empoderamento. É um escopo de uma grande relação de pontos nos quais aparecem muitos autores divergindo a partir do posicionamento político, estético, pedagógico e curricular.

Candau (2002, p. 128) apresenta a ideia de tensões entre as questões educacionais atuais: “globalização *versus* multiculturalismo, igualdade *versus* diferença e universalismo *versus* relativismo cultural”. Pensar as questões de igualdade e diferenças sem aniquilar a existência do outro é sem dúvida um exercício gigantesco, como “tema de casa” ou “tema de escola” e que se apresenta como desafio para o ensino escolar.

O termo multiculturalismo apresenta uma dimensão considerada em suas análises. Autores, como McLaren (2000), Santos (2003), Gonçalves e Silva (2006), Hall (2006), apresentam a dimensionalidade do termo e suas implicações no entendimento para o contexto curricular e social.

Para Hall, o termo apresenta três dimensões categóricas.

Multicultural é um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que as estratégias multiculturais. (HALL, 2006, p. 50).

As dimensões adquiridas pelo termo situam-nos dentro das concepções democráticas de poder. Mesmo se apresentando como um termo “ambíguo” para Silva (2007, p. 85) e “polissêmico” para Canen e Oliveira (2002), indo de posições liberais e folclóricas até mais críticas, a amplitude tomada em relação ao poder nos coloca em seu campo para discutir o currículo e suas relações frente ao que se é vivido nas escolas.

Como discutir a ideia de democracia, sem considerar as diferenças existentes na sociedade brasileira? Isso é um problema à educação e aos professores (as) de forma geral. A grande miscigenação racial brasileira permite questionarmos a respeito dos caminhos tomados pela prática escolar, elegendo a diversidade escolar e a recente democracia a qual o país está vivendo. É possível pensar o texto curricular como um texto étnico-racial na democracia que temos?

O discurso em prol desse tema deve ser ressignificado. As práticas revivenciadas. Deve fortalecer e incluir o maior número de pessoas, tendo os aspectos da humanidade como critério de inclusão e princípios.

Mesmo a democracia sendo uma herança ainda dos Tempos Modernos, foi e é muito cara aos brasileiros e aos afrodescendentes. Abordar essa ideia sem incluir os historicamente excluídos e historicamente marginalizados, como mulheres, indígenas, negros, homossexuais e outros, é cometer um deslize histórico. Na perspectiva de valorizar as identidades presentes na constituição de escola, privilegiamos o multiculturalismo apresentado por Candau (2002). Por isso, as discussões sobre o multiculturalismo aqui estabelecidas, coadunam-se com os caminhos apontados por Candau. É o multiculturalismo intercultural.

[...] tendo presente as diferentes posições existentes no campo da educação multicultural, privilegiamos a abordagem da educação intercultural, que parte de um conceito dinâmico e histórico da(s) cultura(s), como processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades. Neste sentido, a cultura não é, está sendo a cada momento. O interculturalismo... Supõe a

deliberada inter-relação entre diferentes grupos culturais. (CANDAU, 2002, p. 138).

Por isso, e por outros motivos, é que os temas desenvolvidos pela modernidade são retomados numa necessária reconstrução e recontextualização conceitual e prática, situando-os nas escolas, no currículo e na educação.

Todavia, os possíveis meandros que disseminam ramificações quanto ao conceito de cultura escolar, “a cultura escolar se refere aos conhecimentos intencionalmente trabalhados em sala de aula” (CANDAU, 2006, p. 148). Isto posto, uma vez necessário para entender os sentidos possíveis de serem encontrados no cotidiano escolar. Respaldados por alguns autores que têm pesquisado, à guisa de muito esforço, para redimir as dimensões conceituais dos temas que têm aparecido de forma bastante emblemática.

Quanto ao conceito de cultura escolar, entendemos que se trata de um conceito polissêmico, que admite diferentes sentidos e enfoques. Embora reconhecendo que Gimeno Sacristan (1996) e Perez Gomez (1993) oferecem elementos importantes para a construção de tal conceito, no âmbito deste trabalho e conforme descrição já realizada adotou as contribuições de Forquin (1993), que chama atenção, inclusive, para o fato de que a cultura escolar se refere aos conhecimentos intencionalmente trabalhados em sala de aula. (CANDAU, 2006, p. 148).

Sem dúvida, esses entendimentos avançam no sentido de refletir sobre outras formas culturais, as quais se proliferam no âmbito escolar. Um olhar sobre nossa juventude, sobre seus anseios, seus problemas sobre a visão em que estão velados. É possível encontrar dados profícuos sob formas de protestos juvenis que endossam a rebeldia do cotidiano escolar, que revestem as desordens escolares, as notas baixas, os desestímulos pedagógicos de alunos (as) e professores (as).

Essa nova hermenêutica cultural e histórica possibilita o repensar das formas que coloquem, contra as dinâmicas de preconceitos, discriminações, racismos, homofobias, que de forma foucaultiana, consolidam-se na sociedade.

Assumimos, portanto, um conceito de juventude que incorpora a riqueza de sua pluralidade e entende os jovens de hoje na sua originalidade, como sujeitos capazes de serem atores e se manifestarem como sujeitos autônomos. (CANDAU, 2006, p. 149 apud CANDAU, 2000).

É justamente essa plateia, que deve colocar a docência em movimento, que questiona a vida como ela é. Parece que esse segmento está mais aberto aos seus

mundos, aos seus acontecimentos e que tem assumido alguns papéis sociais de protagonistas de novos caminhos e entendimentos. Entendimentos da realidade contemporânea extraescolar, inter-relacional e com uma dinâmica e velocidade as quais, às vezes, torna-se imperceptível aos olhos dos docentes.

A juventude, que é capaz de se organizar em torno de movimentos políticos, de cunho ambiental e que se organiza para exigir maior transparência dos governos e/ou ainda articular-se para exigir do governo a criação da chamada Comissão da Verdade (Comissão esta que foi instituída pela presidenta Dilma Rousseff, para averiguar possíveis violações dos direitos humanos no Brasil nos anos de 1946 a 1988), via internet, é fruto de escolarização, de formação, de cultura e, portanto, do trabalho docente também.

Talvez isso implique num deslocamento de uma prática discursiva para uma prática engajada política, pedagógica e educacional. Todavia, é necessário voltarmos às questões de base, às quais possibilitaram essas reflexões de cunho cultural e político.

A democracia brasileira tem existência ainda recente, embora tenha dado sinais visíveis de maturidade recentemente em âmbitos jurídicos e políticos, como no caso da decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) quando estava julgando pedidos de inconstitucionalidade no caso de união instável homoafetiva. De forma a isentar e dirimir dúvidas sobre o caso, disse estar de acordo com o artigo 3º, inciso IV da Constituição Federal. O período de exceção política com o cerceamento dos direitos civis e políticos no Brasil que se estendeu de 1964 a 1985 quando teve uma reabertura política e democrática de forma “lenta e gradual”. No entanto, no processo da elaboração da Constituição Nacional de 1988, a sociedade em geral, no afã de participação, mobilizou-se em torno da defesa de diversos direitos. Essa constituição é conhecida como “Constituição Cidadã”. Muitos temas foram incluídos na agenda pessoas e das instituições. Em relação à educação, aos direitos e aos negros e afrodescendentes também.

Por ser o multiculturalismo um conceito que é interpretado por sua polissemia, desperta controvérsias e posicionamentos não muito confortáveis politicamente. Todavia, ele tem discutido temas relacionados com o cotidiano escolar, com as políticas que conduzem as políticas de currículo, de educação e os seus próprios fazeres com variáveis de possibilidades.

Há um enraizamento dessas discussões, e a contribuição do multiculturalismo do ponto de vista histórico se relacionam com os caminhos percorridos pelos movimentos sociais em relação aos caminhos percorridos pela educação.

Ao alinhar um pequeno argumento nesse sentido, percebe-se que as relações entre as formas de responsabilidades e vivências se concretizaram a partir de relações estabelecidas entre educação e movimentos populares, partidos políticos, igrejas.

Torna-se importante nessa relação de poder que se cristaliza nas escolas atentarmos para essas vivências e responsabilidades. Pensar as práticas escolares, as vivências escolares, as políticas e a cultura, é interessante. Entender de que perspectiva está se observando, com quais referenciais teóricos, políticos e culturais se analisa essas relações, é importante. Observa-se que os objetivos e ações nas escolas são mais democráticos quando orientados pela coletividade.

As ações individuais de professores e professoras na tentativa de inovar, de sair das amarras das instituições ou de correntes pedagógicas, as quais não estão mais respondendo aos anseios de suas práticas, geram cansaço e desânimo. Geram falas encontradas nos depoimentos defendidos nas abordagens das pesquisas do observatório que em geral atribuem as responsabilidades educativas e escolares a outros: aos pais, ao Conselho Tutelar e à polícia. O que se percebe é que essa ordem não é mais tão rígida e pode-se alterar e as falas passam a fazer uma confusão entre a disciplina ou ato de indisciplina com ato de vandalismos, atos criminosos, passando a evocar a polícia, o Conselho Tutelar e, após isso, os pais.

Arroyo (2004), em seu livro “Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos (as) e mestres”, páginas 16 e 17, faz uma contextualização, abordando os caminhos percorridos pela categoria docente pela educação, durante as décadas de 80 e 90. A categoria docente estava centrada mais nos caminhos que tomaria a classe profissional e as estruturas de carreiras. Não sem lutas, sem greves, sem conflitos com os governos, com os policiais e patrões.

No entanto, passadas essas décadas, as marcas do magistério se deram em “teorias e concepções” que davam sentido à docência. Passado esse período

[...] passamos a ser mais sensíveis as marcas sociais que pesam sobre trajetórias de vida dos educandos teremos também de rever as teorias e concepções que dão sentido a suas condutas e as suas aprendizagens... Redescobrir as dimensões humanas de toda docência... Outra identidade docente? (ARROYO, 2004, p. 17).

Todavia, as necessidades materiais também estão presentes no cotidiano do aluno, mas também dos docentes. Esse profissional, que é um trabalhador, às vezes não compreendido tanto pela sociedade como pelos pais, alunos (as) e colegas de profissão, pelo governo e como diz Charlot,

O professor é uma figura simbólica sobre a qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais... Existem tensões inerentes ao próprio ato de educar e ensinar. Quando são mal geridas, essas tensões viram contradições, sofridas pelos docentes e pelos alunos. Os modos como se gerem as tensões e as formas que tomam as contradições dependem da prática da professora, e, também, da organização da escola, do funcionamento da Instituição escolar, do que a sociedade espera dela e lhe pede. (CHARLOT, 2008, p. 21).

Parece que a construção da identidade escolar e profissional se faz dentro das possibilidades de uma escola ciente dos seus limites e possibilidades. Sem dúvidas, parece que as contradições escolares, de uma forma dialética, estruturam ou desestruturam as vivências escolares. Contraditoriamente, os professores e as professoras esboçaram suas práticas e suas lutas ao longo dessas décadas, anterior as quais se está vivendo.

Dessa forma, retomar Arroyo é fundamental, no quesito transformação. Todas as mudanças ocorridas nas escolas se deram no

[...] campo do conhecimento, novas tecnologias, novas descobertas científicas, novos conhecimentos, logo nova docência, novos currículos. Desta vez somos obrigados a deter-nos nas novas condutas, novos valores e outras culturas. (ARROYO, 2004, p. 20).

Um tanto futurista essa fala de Arroyo, porém essa forma ou nova forma repõe no lugar as estratégias educacionais da própria docência. Diferentemente, o conceito de estratégia aqui apresentado pretende tomar outro significado, para além do que diz Charlot (2008, p. 23), citando Peter Woods (1990), quando chama de “estratégias de sobrevivência”.

O primeiro objetivo do professor, explica ele, é sobreviver, profissional e psicologicamente, e só a seguir vêm os objetivos de formação dos alunos. Quanto mais difíceis as condições de trabalho, mais predominam as estratégias de sobrevivências. Avanço a hipótese de que são essas estratégias de sobrevivências, e não uma misteriosa “resistência a mudanças”, que freiam as tentativas de reforma ou inovação pedagógica. (CHARLOT, 2008, p. 23).

Além de duvidar, sob aspectos das condições as quais são construídas tais estratégias profissionais, afirmamos que elas podem ser construídas também em outros campos profissionais, como em supermercados, metalúrgicas, ou bancários que, como outros profissionais, devem servir aos imperativos da produção. Talvez se ao chegar aos estabelecimentos de ensino os professores (as), alunos (as), pais e comunidade encontrassem um ambiente, um currículo, no qual se ignora “as divisões e classificações de saberes, baseada em níveis de escolarização ou séries, ciclos ou faixas etárias, áreas de estudo ou disciplinas convencionais” (CORAZZA, p. 109), assim, as escolas poderiam construir conjuntamente formas de existência de escolas emancipatórias. Escolas que de fato integrem conhecimento das teorias e práticas e que essas práticas possibilitem emancipação humana.

Repensar as vivências dos alunos (as) com a intenção pedagógica dessa prática busca entender o que encontramos descritos no documento da Resolução 04 de 13 julho de 2010, retomando o quadro visionário das relações entre o profissionalismo do professor e as tensas relações com o alunado e todas as suas formas de relações às quais esse profissional está submetido. Tal Resolução diz que a educação como princípio deve “cuidar” da aprendizagem.

A Resolução 04, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, resgata as alíneas “c” do § 1º do artigo 9º da Lei n. 4.024/1961, com a redação dada pela Lei n. 9.131/1995, nos artigos 36, 36-A, 36-B, 36-C, 36-D, 37, 39, 40, 41 e 42 da Lei n. 9.394/1996, com a redação dada pela Lei n. 11.741/2008, bem como no Decreto n. 5.154/2004, e com fundamento no Parecer CNE/CEB n. 7/2010, publicado no DOU de 9 de julho de 2010, no Artigo Terceiro, que apresenta o fundamento de tais diretrizes como indicadores de opções políticas e sociais e no artigo sexto da centralidade da educação:

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. Art. 6º Na Educação Básica é necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana. (Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário

Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824) (**O itálico é do original**).

Essa nova dimensão direciona para novas estratégias educacionais, o que é possível de ser aprendido durante o processo de formação do professor. As relações educativas construídas ao longo da aprendizagem no mundo infantil e que do ponto de vista do aluno, “a professora é a segunda mãe”, nortearão as futuras relações que a resolução está mencionando, é a dimensão do “educar e cuidar”. Por um instante, ocorre-nos que essa relação fora comentada por Paulo Freire, adotando a ideia de que “a educação passa pela afetividade”. Aprende-se mais, se desperta para as responsabilidades de forma mais convicta, com mais firmeza de caráter e, nesse sentido, de aprendizagem.

Retomar as filosofias, as práticas, os fazeres, os valores, os aconchegos, as compreensões dedicadas aos alunos e alunas na educação infantil também está colocada para os demais níveis de educação. Recontextualizar, reconstruir, reafirmar nos anos finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio parecem ser apontamentos dessa resolução. Oportunizam-se, assim, novas vivências, novas culturas, novas práticas e novos currículos.

Recolocar essas relações, agora recheadas pelas características das adolescências e das juventudes, postas nas escolas, é mais um imperativo à docência. Estratégias que estão no bojo da docência são criar espaços dentro de suas disciplinas, nas escolas em que os adolescentes possam estar participando de sua formação. Criar espaços nos quais se discuta, nos quais se dê voz aos que devem orientar, ou der pistas do processo formativo ao qual estão submetidos. Esse é o sentido do diálogo. Por outro lado, para além do que reserva a Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, o professor deve se recolocar no mundo infantil, no mundo do discente. Reviver os momentos vividos enquanto alunos (as), reconstruindo esse imaginário, possibilitando a reconstrução dos campos de nossa formação.

Revestidos da roupagem acadêmica, cultural e política, o professor retorna ao território de lutas e de formação identitária recontextualizando e reterritorializando esse espaço com novas “in-formações” e compreensões das relações que se estabelecem cotidianamente pelo invólucro cultural, político, social e racial.

A escola é uma invenção moderna, burguesa. A escola enquanto instituição secular engendrou mudanças significativas. Por outro lado, opera-se a necessidade

de buscar o entendimento como aconteceram as relações entre a existência das culturas predominantes e que fortaleceram ao longo do tempo subjugar as demais culturas, identidades, grupos étnicos e raciais.

O domínio globalizado com princípios eurocêntricos influenciou a criação de currículos também eurocêntricos, em que as relações aí construídas não acontecem de forma horizontalizada. Prevalece o que é próprio do masculino, branco, europeu, e muitos acrescentam que, por causa das liberdades religiosas as quais estamos a desfrutar e às vezes desvairadamente, apaixonadamente e com certo grau de ironia, prevalecem os valores católicos. Por isso, em tempos que nós pensamos que agimos e/ou consumimos sob hipotéticas formas pós-modernas, mesmo com ranços ou estratégias de vida política e cultural que beiram ao mundo dos modernos, colocamo-nos, conceitualmente, por meio da prática escolar recolocá-la no cotidiano.

Sinteticamente, de forma provisória, podemos dizer que essas relações dependem, em suas constituições, de formulações externas, mas fundamentalmente de iniciativas coletivas escolares e, portanto, curriculares.

Segundo Vorraber (2005), o que perpetua as relações entre cultura e currículo são as relações de poder. Distingue-o das relações de poder vista pelos Frankfurtianos e acentuando matizes estruturais foucaultiana nas relações.

[...] a concepção de poder que é fecunda para o exame da relação entre currículo e política cultural é de inspiração foucaultiana, concebendo-o como disseminado, circulante, capilar e, também, produtivo e não apenas centralizado e repressivo. Trata-se de uma visão não inocente de poder. (VORRABER, 2005, p. 41).

A mesma autora destaca a importância do entendimento de que a ideia de pensar as relações de poder estando disseminada por todo lugar, por todas as possibilidades de relações, não significa ver a inocência das boas relações sendo colocadas em cheque e que as realidades perderiam suas possibilidades de serem verdadeiras e justas.

Trata de abordar a não inocência como parte do reconhecimento do

[...] jogo de correlação de forças que estabelece critérios de validade e legitimidade segundo os quais são produzidas as representações, sentidos, e instituídas "realidades". (VORRABER, 2005, p. 41).

Lançar um olhar diferenciado para o campo da escola e do currículo é imperativo. Revisitar as ideias de representação as quais temos nas escolas é fundamental.

Segundo Candau,

Não é possível trabalhar questões relativas ao multiculturalismo sem um diálogo intenso com os grupos sociais, relação esta que passa por algum tipo e presença nos diferentes fóruns da sociedade em que os conflitos e embates multiculturais se dão. (CANDAUI, 2002, p. 130).

Cabe interrogar acerca das atividades políticas em que o professor está inserido. Dessa forma, alternativamente, podem surgir novas relacionais entre professoras e professores e alunos (as). As abordagens do multiculturalismo podem estar apontando para novas relações escolares benéficas para a educação. Assim, pergunta-se: Há possibilidades de se estabelecer uma discussão multicultural e intercultural em nossas escolas, considerando a diversidade via políticas públicas?

3.2 MULTICULTURALISMO E AS QUESTÕES DE DIFERENÇAS E DESIGUALDADES

Discute-se, aqui o quanto de questões referentes ao multiculturalismo estão imbricadas nas questões de diferenças e desigualdades na escola. Por isso, perguntou-se aos professores (as) e às equipes pedagógicas “quais ações estão sendo feitas para uma educação multicultural, entendendo que essa estratégia curricular volta-se para as questões de raça e etnia?”. Desigualdades e diferenças não estão desatreladas.

Temas de interesses comuns em nível de planeta. Homogeneização é pensada de cima para baixo ou de uma valorização e reconhecimento das diversidades culturais de baixo para cima. Para justificar essa complexidade teórica e sua problemática em relação ao que estamos discutindo, Candau cita Santos (2003, p. 33).

A ideia de movimento, de articulação de diferenças, de emergência de configurações culturais baseadas em contribuições de experiências e de configurações culturais baseadas em contribuições de experiências e de histórias distintas tem levado a explorar as possibilidades emancipatórias do multiculturalismo, alimentando os debates e as iniciativas sobre novas

definições de direitos, de identidades, de justiça e de cidadania. Nem sempre, contudo é explicitada a relação entre as condições que possibilitam essas formas de mobilidades e de hibridização e das dinâmicas do sistema-mundo capitalista, que produzem, reproduzem e ampliam desigualdades e a marginalização e exclusão de contingentes importantes da população mundial, tanto do norte como do sul. Para alguns que defendem versões emancipatórias do multiculturalismo, a relevância da cultura reside no fato de ela ser, na era do capitalismo global, o espaço privilegiado de articulação da reprodução das relações sociais capitalistas e do antagonismo e elas. (CANDAUI, 2005, p. 17).

Essa contextualização multifacetada, que se apresentam com diversas cores, costumes, formas de relacionar-se, de desejos íntimos ou não, de formas de vida individual ou coletivas, da sociedade capitalista atual, tem contribuído para que as reproduções, materiais ou não, se refaçam dentro do sistema capitalistas.

Concepção análoga, numa possível conjuntura apontada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), quando realizou a X Conferência sobre o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, em Durban, na África do Sul, em 2001, que

Representou um evento de importância crucial nos esforços empreendidos pela comunidade internacional para combater o racismo, a discriminação racial e a intolerância em todo o mundo. Reuniu mais de 250 representantes de 170 países, incluindo 16 Chefes de Estado, cerca de 4000 representantes de 450 organizações não governamentais (ONG) e mais de 1300 jornalistas, bem como representantes de organismos do sistema das Nações Unidas, instituições nacionais de direitos humanos e públicos em geral. (ONU, 2001).

Ainda demonstrando interesse pelas relações e direito das pessoas, a ONU propõe “firmemente convencida da necessidade de adotar medidas mais eficazes e sustentadas a nível nacional e internacional para a eliminação de todas as formas de racismo e discriminação racial” (2001). A ONU defendeu as legislações internacionais referentes aos direitos humanos e contra todas as formas de discriminações existentes no mundo já apontadas na década de 50.

O direito à igualdade e a proibição da discriminação racial constituem igualmente princípios fundamentais inscritos na Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada a 10 de Dezembro de 1948. (ASS. INTERNACIONAL/SEPP/PR, 2012).

Falar em igualdade de direitos implica em incluir na discussão das políticas de igualdades considerações sobre o respeito às diferenças e aos direitos humanos,

sejam no plano nacional ou internacional, local ou regional. Em Candau, pode-se perceber que

[...] não se pode, hoje em dia se falar em igualdade sem incluir as questões relativas à diferença, nem se pode abordar temas relativos às políticas de identidade dissociadas da afirmação da igualdade. (CANDAU, 2002, p. 128).

Isso também foi percebido em sala de aula quando o professor fez um questionamento à classe de alunos (as) da EJA (Ensino de Jovens e Adultos), numa turma de 12 alunos (as) do Ensino Médio EJA, se os conceitos de desigualdade e diferença eram sinônimos. Todos responderam que sim. Então, o professor expôs a turma utilizando cores diferentes de giz para dizer que o giz verde era diferente do giz amarelo pela cor, mas semelhante em sua função e em outros aspectos. No entanto, o professor apontou as desigualdades presentes entre eles: o tamanho principalmente, pois um era maior do que o outro.

A princípio, o exemplo adotado pelo professor pareceu sem sentido. Mas fora compreendido por todos os alunos (as). Assim, conseguiram compreender os conceitos de diferença e igualdade também referente às identidades. Homens e mulheres são diferentes biológica e sexualmente e a partir dessas diferenças surgem perguntas a respeito das desigualdades. O professor colocou outros argumentos para exemplificar a ideia de igualdades e desigualdades. O homem e a mulher têm oportunidades, desiguais referentes ao mundo do trabalho, às carreiras profissionais, aos cargos empresariais e desigualdades em termos salariais. Como no caso do negro. Dados do IBGE, que foram apresentados em 2000 informam que cerca de 76 milhões de pessoas (cerca de 40%) se declararam oficialmente como “pretas” e “pardas”.

O relatório da ONU (2001) sobre os indicadores sociais do Brasil demonstram o seguinte quadro:

Como se comentou, há evidente desigualdade de condições econômicas entre domicílios estratificados segundo a cor do chefe da família. Pelos dados mais recentes, as famílias cujos chefes são não brancos apresentam renda média 56% menor que a das famílias chefiadas por brancos. Na faixa da indigência, os negros correspondem a 69% da população ali localizada e na faixa da pobreza correspondem a 64%. A diferença na incidência da pobreza entre brancos e negros está associada à renda média mensal dos dois grupos que, segundo estudo recente do IPEA, é de R\$ 400,00 e R\$ 170,00, respectivamente. Com relação à apropriação de renda a diferença

também é significativa: a população branca do país é, em média, 2,5 vezes mais rica que a população negra. (ONU, BRAZIL, 2001).

Há uma clara demonstração de que mulheres e homens, mesmo exercendo a mesma função, têm defasagem salarial exorbitante, chegando a mais de 40% menor que os homens.

Esse quadro é revelador. Pesquisa sobre a situação do negro brasileiro realizada pelo Instituto de Pesquisas Aplicadas (IPEA) chama a atenção para a realidade econômica e social. O quadro revela que a exclusão social se dá de forma mais grave e preocupante em relação ao negro. Exemplifica-se, utilizando dados referentes à ocupação no mercado de trabalho:

O salário médio de um homem negro no Brasil não chega à metade do que recebe um homem branco. Uma mulher negra tem rendimentos que só chegam a 30% do salário de um homem branco. Os dados coletados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) mostram que, enquanto ser negro ajuda a piorar a situação social de uma pessoa, ser mulher e negra a põe na última linha social. A pesquisa Retratos da Desigualdade foi preparada pelo IPEA com base em números da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD). Os dados salariais de 2003 mostram que a média de rendimentos de um homem branco chega a R\$ 881,11. Na outra ponta, uma mulher negra recebe, em média, R\$ 279,70. [...] Os dados mostram que 21% das mulheres negras que trabalham estão empregadas em serviços domésticos e apenas 23% delas têm carteira assinada. Já entre as mulheres brancas apenas 12,5% são empregadas domésticas e 30% delas têm registro na carteira. (SÃO PAULO, 2005).

Esses dados demonstram uma relação DE desigualdade econômica e social, revelando outra realidade de exclusão.

É o que acontece em relação À educação. Pois é o que pode ser visto, por exemplo, nos dados referentes ao analfabetismo funcional (menos de 3 anos de estudo). O percentual de analfabetos funcionais entre os brancos é de 40%, enquanto entre os negros esse percentual é de 55%. A desigualdade pode ser observada também na relação entre anos de estudos: 19% da população branca tem mais de 11 anos de estudos contra 7,5% dos negros. Quanto ao nível de escolaridade, o número de brancos com nível superior completo é 5 vezes maior que o número de negros. (HENRIQUES, 2004).

O multiculturalismo desvela uma discussão que parece além da produzida pelas relações de classe que “produz pobres entre os pobres”. O multiculturalismo traz as discussões à tona por outro viés que não somente a relação de classe, mas a das desigualdades por relações de raça e de etnia. Compreende-se que as

relações de exclusão, de racismo e preconceito são elementos que não podem ser analisados separadamente ou de forma isolada.

A contextualização, a descrição dos fenômenos e a interpretação de tais dados revelam que os instrumentos de análises relacionados ao multiculturalismo também contribuem para com os caminhos da educação. Contribuem para o entendimento das relações de poder, que estão estabelecidas nas relações sociais, os elementos de raça e de classe. Relações de classes estão imbricadas nas questões de raça assim como as questões de raça estão imbricadas nas questões de classes. O multiculturalismo, seja qual for sua concepção, lança um olhar aos diferentes produzidos pelas estruturas compostas pelas relações de poder.

O aspecto da desigualdade entre pessoas aparece de forma mais clara quando analisamos situações que envolvem as mulheres negras, diferente socialmente da mulher não negra, a desigualdade é ainda maior. Parece que quanto maior as diferenças, maiores são as desigualdades. É preciso entender os processos de construção das diferenças para se compreender os processos de construção das desigualdades individuais e sociais.

Demonstra-se a necessidade do estudo de outros temas como os propostos pelas leis 10639/2003. Pensar as diferenças implica pensar as políticas de igualdade. Partindo do pressuposto de que diferença e igualdade não se opõem aos aspectos que homogeneízam a sociedade e os indivíduos, custa-nos dizer que é preciso discutir as formas que colocam as pessoas como inferiores nas diversas escalas sociais, profissionais, intelectuais e culturais. Não se entendem e não se discutem as formas de desigualdades que se apresentam nas escolas. Como desfazer ou reconstruir as relações humanas e, portanto, educacionais se perpetuam de forma verticalizadas num contexto em que as políticas e as práticas se mostram avessas às diferenças e às heterogeneidades, sejam culturais, sexuais e ou humanas.

Ao discutir as políticas públicas nas escolas, percebe-se a necessidade de buscar a compreensão de que as diferenças precisam ser tratadas com menos desigualdades. As diferenças são questões relativas às diversidades humanas e naturais. A natureza é diversa e múltipla. Isso se aprende desde a infância. O que não se entende é a naturalização do entendimento conceitual de homologias entre diferenças e desigualdades.

Os movimentos sociais, em geral, lutam para a transformação das desigualdades sociais, políticas e culturais, enfim, das relações de poder, e não das diferenças. A existência das diferenças entre homens e mulheres em questões sexuais e biológicas está nos campos de padrões naturais.

A luta pelas transformações das relações de desigualdades sociais, culturais e políticas perpassam pelos campos escolares e, portanto, pelo currículo. As relações de poder dessas relações emanadas são estabelecidas também a partir do cotidiano escolar. A ideia de desigualdade se torna visível sempre em relação a alguma coisa ou situação. Se é desigual em relação a quê?

Historicamente, as desigualdades em relação às questões raciais e suas relações dentro do currículo não receberam as devidas atenções, reproduzindo formas de discriminações, racismos e preconceitos. Quando são reafirmadas politicamente as diferenças para reproduzir ou consolidar as desigualdades, justifica-se a ideia de construção de processos de reconstrução das atuações de professores (as) e alunos (as) em vista de um currículo que contemple a inserção dessa ótica no cotidiano escolar.

Torna-se possível pensar o pensável da reversibilidade das desigualdades sociais como apontada por Barros (2009), em que se aponta para a reversibilidade e graduações tomando como exemplo as relações entre pobreza e riqueza econômica

[...] a igualdade relaciona-se horizontalmente com a diferença [...], mas também se relaciona diagonalmente com a desigualdade [...]. A indicação de bilateralidade [...] no eixo contraditório da relação entre igualdade e desigualdade indica que esses polos são autorreversíveis, ou que é possível um deslocamento no eixo da desigualdade. Já para a coordenada de contrariedade relacionada com os polos igualdade e diferença não há de modo geral reversibilidade possível. (BARROS, 2005, p. 349).

Entender as diferenças no que é possível para compreender as igualdades e diferenças em sua plenitude, tornou-se imperativo nas escolas e nos currículos escolares. Outro aspecto importante para discutirmos são os mecanismos que tornam as relações existentes nas escolas e na sociedade homogênea e, portanto, prevalecente em alguns aspectos em detrimento de outros. Isso chama-se racismo e é como o autor disse que os traficantes de escravos, além-mar, não fizeram outra coisa senão valorizar as diferenças as quais viam ou imaginavam, justificando todo trabalho, e a utilização da mão de obra nas Américas escravocratas “Com isso,

justificavam simultaneamente sua ‘agressão’ e os ‘privilégios’ que desejavam instituir nas sociedades escravistas por construir” (BARROS, 2009, p. 211).

Por isso é importante pensar acerca das relações historicamente construídas do ponto de vista das racialidades e etnicidades das pessoas que compõem o mosaico social, histórico, social e educacional. Essa discussão amplia-se ainda mais em se falando no tocante aos quesitos relacionados no campo do Ocidente *versus* Oriente.

Tornou-se também imperativa a compreensão do que se apresenta como diferenças, pois se banalizam conceitos na medida em que a sociedade como um todo discute a seu respeito. Muitos têm a dizer muita coisa a respeito da temática das cotas para negros ou para classes sociais.

A pergunta do professor ao inquirir seus alunos (as) quanto ao significado das palavras diferenças e desigualdades. A princípio eram sinônimas. Compreendidos os equívocos conceituais, entendem-se seus significados políticos e sociais. “Quanto maior as diferenças maiores são as desigualdades”, uma conclusão digna de grandes pesquisadores catedráticos. Afirmar igualdades dentro ou próxima de diferenças expõe graus consideráveis de equidade, direitos, democracia e justiça.

O multiculturalismo, um movimento iniciado nos Estados Unidos e Inglaterra, é caracterizado como sendo um fenômeno nascido fora das academias, tornando-se objeto dos movimentos sociais organizados, que traz à discussão temas como o racismo, o preconceito, a discriminação sexual e de gênero, racial e étnico, a tolerância, a diversidade cultural. Para todos esses temas, urge uma ressignificação como necessária a uma nova perspectiva cultural, menos rígida, transmissiva e reprodutiva, mas não volátil, fugaz e incompreensiva. Essa nova compreensão se faz necessária, pois a complexidade humana, e por isso educacional, é necessária para que possamos entender e conviver com novas demandas culturais e sociais. Com isso, busca-se o entendimento urgente das relações educacionais e humanas de nosso tempo, de nosso cotidiano.

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 1989, p. 4).

Por toda via, a relação entre o multiculturalismo à brasileira precisa resgatar as possibilidades de entrelaçamento da academia e os movimentos sociais para entender todo seu processo de definições conceituais e as possíveis leituras e releituras sociais e acadêmicas, construindo, assim, um currículo verdadeiramente multicultural e intercultural. Aspectos importantes dos movimentos sociais podem contribuir, arejar e/ou embasar as práticas acadêmicas.

Todo o tema aqui assinalado não tem a intenção de ser panfletário, não se defende aqui bandeiras de grupos sociais, não que não sejam válidas, expõem-se as críticas, pois se fazem necessárias. Propõe-se a discussão do currículo escolar como sendo um texto racial e esse texto permeado social e culturalmente pela raça e etnia, permeado pelas relações de poder, pelas relações de identidade, de gênero, centrado nos contextos historicamente construídos. Nesse sentido, o currículo multicultural pode ser inclusivo a partir de discussões sobre raça e etnia e na diversidade como políticas públicas educacionais.

A concepção curricular que se busca analisar se aproxima da ideia de currículo de projetos, tendo em vista os contextos em que ele se constrói e também os agentes que estão envolvidos: professores (as) e alunos (as). Nossa proposta de trabalho e intenção vai para além da ideia de projetos estanques com começo, meio e fim. Projeto apresenta-se como uma ação com “vida” predeterminada. Tem sua importância, envolve grupos, pessoas, tem objetivos claros e previamente estabelecidos, produz uma mobilização em torno dele. Contudo, sua importância não dá conta do que se quer: a transformação das relações étnico-raciais, de gênero, de poder, de concepção de mundo, da importância da gente, da humanidade numa relação intercultural.

Essa concepção curricular pressupõe que os agentes educacionais estejam abertos para as coisas do mundo e que não sejam reduzidos ao seu mundo. Uma educação interativa que integre a imprevisibilidade e o conflito presente nas diversas situações encontradas na escola e desenvolva a prática, meios e esforços contínuos e constantes para reconhecer a diferença presente entre as pessoas; reconheçam e valorizem o ser humano em sua diversidade, que é ponto de completude e de processo e não como problema social e interpessoal. A ideia da diferença apresentada aqui é relacional

[...] a diferença assim como a identidade, é um processo relacional. Diferença e identidade só existem numa relação de mútua dependência. A diversidade tão pouco é um fato ou uma coisa, ela é um processo relacional, histórico e discursivo de construção da diferença. (SILVA, 1999, p. 101).

No mesmo raciocínio, segue Carone (2002) dizendo:

[...] que o processo de construção de identidade étnica (ser negro) é relacional porque seu produto é (ou torna-se) um elemento de identidade política. Assim, os grupos em processo de construção da identidade étnica tendem a utilizar a cultura como um referencial do qual alguns aspectos são destacados e outros são esquecidos, numa contínua reelaboração do referencial cultural para a reorientação política em face de outros grupos étnicos. (CARONE, 2002, p. 110).

Entende-se assim que, dentro dessa possível perspectiva, criam-se possibilidades de construção da etnicidade e compreensão da construção de mecanismos e forma de resistências individuais e até mesmo sociais contra as formas de discriminação de grupos ou pessoas sobre os demais.

Do ponto de vista das organizações sociais, são importantes esses referenciais culturais construídos coletivamente, pois assim tem-se o conjunto decidindo sobre seus passos ou seus destinos. Os esforços e metas daí construídos ou acordados tornam-se coletivo e, portanto, de todos.

A homogeneidade de ideias e/ou de qualquer forma de relações passa a ser problematizada, possibilitando sua superação. A escola multicultural possibilita ideias novas, projetos novos, práticas novas, novas concepções de educação, não centradas, mas que se propõe experienciar coisas novas. Está assim construindo a heterogeneidade escolar. O diálogo provocaria, mesmo no dissenso, a unicidade no que nos torna iguais: a humanidade.

Essa reflexão é sobre o currículo como organização, construção e reconstrução culturais, ou seja, tudo o que existe num determinado contexto escolar, o que permitirá uma intervenção na dinâmica social.

Nessa perspectiva, o currículo passa a ser algo real, para pessoas reais diversas que, em seus contextos históricos, sofrem ação de seu meio, mas que atuam de forma recíproca na sociedade. São objetos, mas ao mesmo tempo sujeitos que refletem a ação do que conhecem na intenção de reconstrução da malha social a qual pertencem. Ressignificam o mundo com suas representações, sejam elas psicológicas, filosóficas, históricas e ou sociológicas.

O ressignificado cultural e educacional pode acontecer a partir de uma concepção do que é local e global: se faz necessária uma reflexão acerca do que gera essa visão importante sobre o currículo e, portanto, sobre o que é ensinado. A “sociedade da informação” tem propiciado contatos entre as diversas culturas e que há décadas seria quase impossível e que hoje apresenta outra realidade. O contato entre as culturas se acentuou devido aos meios de comunicação e suas tecnologias atuais.

O mundo atual é um mundo global em que tudo está relacionado, tanto nacional como internacionalmente; um mundo onde as dimensões financeiras, culturais, políticas, ambientais, científicas, etc... Estão interdependentes e onde nenhum desses aspectos pode ser adequadamente compreendido à margem dos demais. (TORRES, 1994, p. 31).

O mundo está globalizado, mas não pode perder suas razões locais. Cabe, sem dúvidas, à educação, criar condições em que cada estudante possa conhecer a si mesmo e também possa conhecer e reconhecer os outros e o mundo que o cerca. É importante que essa concepção de currículo escolar estabeleça a interdependência entre os níveis de relações e que situe o aluno, dando consciência de sua inter-relação com o contexto global e regional.

Uma preocupação com a educação global foi apresentada pela ONU em seu relatório para o desenvolvimento das Nações Unidas, substituindo tal termo por “educação para desenvolvimento”, “educação ambiental” e/ou “educação para os Direitos Humanos”.

Uma preocupação abrangente e ecológica permite a formação de cidadãos, identificados com o meio em que vivem, interpelando-os à reconstrução coletiva de seus significados, ou seja, o que acontece na comunidade de cada um tem implicações com o todo no mundo. Segundo Candau (2008), referindo-se aos Direitos Humanos:

Neste sentido, a problemática dos Direitos Humanos, muitas vezes entendidos como direito exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, amplia-se, cada vez mais, afirma-se a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais. (CANDAU, 2008, p. 46).

Aponta a autora para a necessidade da ressignificação dos próprios Direitos Humanos, uma vez que estão profundamente impregnados com os processos, os

valores, as afirmações que a modernidade propôs. Imersos no clima político ideológico e cultural, constrói-se o discurso em prol destes direitos. Essa “nova” concepção curricular aberta e interativa, capaz de reconhecer as relações de grupos culturais e de trabalhar os conflitos e promover as relações solidárias.

Promover experiências de interação sistemática com os “outros” faz imperativo que experimentemos uma intensa relação com diferentes modos de viver e expressar-se. A existência do “outro”, do diferente, provoca sensação de competição, de ameaça às conquistas sociais, ao porto seguro do padrão cultural e, por conseguinte, a tentativa de aniquilação deste outro.

O poder se coloca diante do currículo estabelecido diferenciando-se da educação interativa e aberta para uma visão global, holística e ecológica. A educação multicultural, a educação para as diversidades culturais não pode ser tratada em determinados momentos pontuais, em projetos, em datas comemorativas. Essas iniciativas têm sua validade, porém a interculturalidade deve focar a globalidade e envolver a totalidade das pessoas que fazem parte de determinada comunidade escolar: pais e mães, alunos (as), alunas, professores, professoras, funcionários (as). Enfim, todos e todas que de outra forma se relacionam com a escola e com suas diferenças na horizontalidade de direitos, de sucessos, de equidade em suas identidades.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) NO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO BÁSICA COM QUALIDADE SOCIAL

Nesse capítulo, a formação de professores (as) no currículo de educação básica com qualidade social será discutida. A qualidade social apresentada tem com suporte os aportes teóricos presentes na Resolução 04, de 13 de julho de 2010, na Lei 10639/03; e em Gomes (2007), Candau (2002), Silva (2009); Eyng (2002).

O intuito é discutir, a partir de documentos oficiais, a formação continuada, observando os processos curriculares e o lugar das diversidades dentro desse campo: o currículo. Além de observar elementos de empoderamento dos professores (as) e alunos (as) negros e não negros por meio da cultura dos novos olhares.

4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS): ASPECTOS CURRICULARES CONTEMPORÂNEOS

A contemporaneidade exige de todos os envolvidos nos processos educativos um despertar para um novo olhar e novos significados para o trato pedagógico a partir do texto da diversidade.

Parece que a escola atual prima pela observação dos processos que diferenciam os sujeitos escolares. Por isso, a formação de professores (as) também deve voltar-se para o trato desse sujeito portador de diferenças que se faz presente no cotidiano escolar.

Ainda que o senso comum, criado cultural e historicamente, tenha tensionado a existência da ideia de que “somos todos iguais”, é preciso a reeducação dos olhares dentro dos processos de formação de professores (as), da produção do conhecimento e do trato dos sujeitos escolares. Segundo Gomes,

A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações de mundo experiências de sociabilidades e de aprendizagens. (2007, p. 18).

Segundo essa autora, por mais que a diversidade seja processo de humanização, ela não acontece, ou se define, sem provocar tensões entre os envolvidos nos processos de vivências culturais. É uma tensão cultural por preservar

“certos valores” e aspectos de existências. Ainda ressalta que “Os diferentes contatos históricos, sociais e culturais, permeados por relações de uma maneira tensa e, por vezes, ambígua de lidar com o diverso” (GOMES, 2007, p. 19). Há uma maneira tensa de colocação e ajustes de interesses e culturas que não acontecem somente fora da escola, mas tanto quanto dentro dela. Ela faz um alerta dizendo que “Nessa tensão, a diversidade pode ser tratada de maneira desigual e naturalizada” (GOMES, 2007, p. 19).

Gomes (2007), ao tratar a diversidade e o currículo, aponta para uma variedade de diversidades presentes na escola e que devem fazer parte dos processos de formação de professores (as): diversidade biológica; diversidade cultural; direito à diversidade; diversidade e conhecimento; diversidade e ética; diversidade e organização dos tempos e espaços escolares. Sem dúvida, a diversidade toma sentido de norma para a humanidade, mas a mesma autora trata dos processos que esses aspectos sobre diversidade percorrem dentro do currículo escolar.

Os processos de emancipação democrática e política dos grupos sociais e das pessoas conduziram a uma absorção maior do entendimento de que os sujeitos são sujeitos de direitos, por isso lutar por ver valer as singularidades das pessoas tornou-se imperativo. Lutar por sua igualdade mesmo na diferença contribui para a desmistificação “da ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas” (GOMES, 2007, p. 23).

O currículo, segundo Gomes (2007, p. 23) citando Silva (1995, p. 195), toma outra perspectiva com o sentido de narrativas das sociedades que dele participam.

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implícita, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. (SILVA, 1995, p. 195).

Com a alteração do artigo 26 da LDB 9394/96, há uma perspectiva em curso, pois a diversidade deixa de estar contida na parte diversificada do currículo, já contemplada na Lei 5692/71, “O peso da rigidez dessa lei marcou profundamente a organização e a estrutura das escolas” (GOMES, 2007, p. 29) passando a incorporar aspectos de obrigatoriedade.

Outras posturas dos professores (as) devem fazer parte dos caminhos da educação e de sua prática. Gomes (2007, p. 30) diz que “conviver com a diferença (e com os diferentes) é construir relações que se pautam no respeito, na igualdade social, na igualdade de oportunidade e no exercício de uma prática e postura democráticas”. As diferenças parecem não se materializar dentro dos currículos escolares.

A formação de responsabilidade do Estado, das Secretarias, das escolas e do próprio professor deve ser compreendida dentro da ideia de construção de sujeitos na diversidade. Por isso

Assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político. (GOMES, 2007, p. 41).

Nessa perspectiva, o currículo é algo real, para pessoas reais, diversas, que em seus contextos históricos sofrem ação de seu meio, mas que atuam de forma recíproca na sociedade. São objetos, mas ao mesmo tempo sujeitos, que refletem a ação do que conhecem na intenção de reconstrução da malha social a qual pertencem. Resignificam o mundo com suas representações, sejam elas psicológicas, filosóficas, históricas e ou sociológicas.

O ressignificado cultural e educacional pode ser dado a partir de uma concepção do que é local e global: se faz necessária uma reflexão acerca do que gera essa visão importante sobre o currículo e, portanto, sobre o que é ensinado. A sociedade da informação tem propiciado contatos entre as diversas culturas e que há décadas seria quase impossível e que hoje apresenta outra realidade. O contato entre as culturas se acentuou devido aos meios de comunicação e suas tecnologias atuais. Como diz Torres Santomé

O mundo atual é um mundo global em que tudo está relacionado, tanto nacional como internacionalmente; um mundo onde as dimensões financeiras, culturais, políticas, ambientais, científicas, etc... estão interdependentes e onde nenhum desses aspectos pode ser adequadamente compreendido à margem dos demais. (TORRES SANTOMÉ, 1994, p. 31).

Candau disserta sobre a Pedagogia e a Equidade, abordando a ideia de que os professores (as) que querem adotar uma atitude educacional mais voltada para o

ensino cooperativo abordam as temáticas que se referem ao multiculturalismo. Dentro dessa perspectiva, quando se quer uma atitude inclusiva, por exemplo, em todos os aspectos, sejam culturais, sociais ou raciais, atualmente é impossível trabalhar com referências ou instrumentos que sejam de cunho não inclusivo ou estático.

Essa ideia de empoderamento, nas palavras de Candau, citando Banks, como prática escolar,

[...] deve estar atenta ao processo de reconstrução da cultura e da organização escolar, de maneira tal que os(as) estudantes de diferentes grupos étnicos, de gênero e de classes sociais façam uma experiência de igualdade educacional e dos próprios processos de empoderamento. (CANDAU, 2002, p. 148).

Dessa forma, a potência é individual, no entanto coloca o sujeito na linha das lutas coletivas, uma vez que sua dimensão social e política se realiza quando coletivamente construída. Por isso a importância das políticas públicas como as que se apresentam no momento, como ações afirmativas serem de fundamental importância no âmbito individual, mas também para dar visibilidade coletivamente a um determinado grupo social que estava à margem de tais políticas.

Esse entendimento de que o empoderamento se dá de diversas formas, Candau afirma que ela pode acontecer quando o professor adota sempre e de forma constante e de maneira diferente o resgate da autoestima do aluno e da aluna, independente de sua condição social, étnica e de gênero, colocando-os de fato numa sociedade democrática, respeitando as diferenças e as possíveis igualdades de condições. Porém, essa é uma busca que se dá dentro de um processo, de uma busca que de fato é histórico.

A categoria “empowerment”, no Brasil, é usada como sinônimo de empoderamento, participação. É um conceito desenvolvido na década de 60 e 70 e geralmente é utilizada para fomentar as políticas de cunho social, buscando orientar as políticas públicas afirmativas de determinados grupos no fortalecimento de suas políticas e identidades.

O Currículo interativo e aberto dá a ideia de construção dessas políticas intraescolares, não como doação ou algo estranho à escola ou à sociedade. Portanto, as ações afirmativas são conquistas e construídas a partir da influência dos grupos sociais que lutaram por seus direitos e por suas diferenças.

Segundo Silva, “A teorização crítica sobre o currículo esteve inicialmente concentrada na análise da dinâmica de classe...” (2009, p. 99). Para esse autor, as relações de desigualdades e de poder na educação e no currículo não podiam ficar só com as questões da classe social, ou seja, as teorias críticas não davam conta das relações de desigualdade e poder que acontecem na educação e no currículo escolar. Essas teorias, segundo o autor, tinham que levar em conta as questões de gênero, raça e etnia, não para somá-las, mas para explicar e descrever as complexas inter-relações que se engendram no âmbito da educação e do currículo.

Retomar a ideia de que identidade étnica e racial é uma questão de poder é imperativa. Observando a história da formação social brasileira, reafirma-se o que se disse ao longo do texto. Desde sua tenra formação, governos fizeram leis, decretos e políticas como as políticas de branqueamento, o positivismo como filosofia e política oficial dos governos e que foram moldando as identidades étnicas e raciais do país. O que a discussão trouxe à tona, recentemente, são as relações de poder que aí foram produzidas e que essa relação dentro do elemento cultural criou ambiente inter-relacionais, priorizando determinados grupos com suas ações que se sobrepujam a outros grupos com menos poder de afirmação cultural, tais como os negros. Hoje, afirmar a identidade racial e étnica é de tamanha importância porque é uma atitude política e estratégica.

É importante a compreensão do que é identidade, ela é um processo relacional e só existe numa relação de dependência. Como se dá a existência do outro? Buscamos entender aqui que os vínculos entre poder, identidade e conhecimento sempre estiveram relacionados às questões da cultura e, portanto, do currículo escolar e, por conseguinte, do que se ensina nas escolas. A escolha do que é ensinado é cultural e acontece num processo relacional-histórico e discursivo.

A cultura escolar ensinada é uma cultura hegemônica. O viés discutido é referente à cultura que está à margem da sociedade e por isso gera descrença ao que se ensina academicamente. Como diz o aluno: “Nada a ver”. Muitas vezes, o estudante não se percebe no que é ensinado. É algo que vem de fora, imposto, destrói às vezes o que culturalmente trouxe de sua família, do seu meio, etc. Não se motiva a “agarrar” o que é ensinado porque é estranho. Não constrói uma relação com o conhecimento científico ensinado, tornando repetição e sem importância.

Nota-se algo estranho quando nos livros didáticos, ao se tratar da escravidão negra brasileira. O negro em situação degradante, humilhante, comparados a

animais é representado constantemente. De fato, algumas cenas eram corriqueiras num contexto de escravidão, mas é incomum a representação de cenas de resistências ao escravismo do povo negro nesse mesmo contexto.

Resgatar os heróis negros nacionais, como a Lei de n. 9315, de 20/11/1996, que inscreve o nome de Zumbi dos Palmares no Livro de Heróis da Pátria. Mesmo a lei não o referencia de forma histórica, mas em apenas dois parágrafos estabelece o marco de grau dado a um herói negro da nação. “Art. 1º Em comemoração ao tricentenário da morte de ‘Zumbi’ será inscrito no ‘livro dos Heróis da Pátria’ que se encontra no Panteão da Liberdade e da Democracia o nome de “Zumbi dos Palmares” (BRASIL, 1996).

Oliveira (2003, p. 65) aponta a religião africana como sendo parte de um jogo primordial na construção e organização da vida comunitária e estruturação desta. Essa dimensionalidade da religião africana expressa sua concepção de vida e de universo. Nela se configura o bem para todos os membros da comunidade, sem classes e privilégios sociais. Os privilégios da religião configuram-se dessa forma envolvendo o grupo, a família, o clã ou até mesmo a cidade. Outro fator é que a religião não se encontra separada dos aspectos sociais e políticos, relacionando-os inclusive para formar o todo.

Outro elemento importante é a valorização do tempo. Não há noção de futuro, mas certa sacralização do passado e do presente.

As religiões vivem, sobretudo o tempo do passado, tempo dos antepassados, tempo privilegiado do preexistente. São religiões que sacralizam o passado e o presente. O futuro é uma categoria ausente na maioria das sociedades africanas tradicionais. Nessas religiões cada um tem uma função e uma responsabilidade. Excluir-se destas responsabilidades é excluir-se da comunidade e de seus benefícios. A socialização dos africanos é coletiva e não individual. (OLIVEIRA, 2003, p. 66).

Gomes (2007, p. 40) também demonstra uma preocupação com o tempo escolar implicado no currículo linear e de ascensão com percurso único, que deve ser repensado.

Para construir uma nova forma de organização dos tempos teremos que superar a ideia de um tempo linear, organizado em etapas em ascensão, calcado na ideia de um percurso único para todos e da produtividade. É preciso pensar o tempo como processo, como construção histórica e cultural. (GOMES, 2007, p. 40).

Essa categoria de tempo permite uma compreensão ainda maior no sentido de apontar para a importância das ancestralidades e o respeito aos mais velhos, aos antepassados.

Um dos aspectos invariantes da religião negra é a existência do culto aos ancestrais. “Tanto a tradição nagô como a jeje e a congo-angola, que cultuam as forças cósmicas que regem o universo, se contemplam com o culto aos ancestrais”. (LUZ, 1995, p. 93 apud OLIVEIRA, 2003, p. 61).

O currículo é um texto racial, e esse texto é carregado de marcas identitárias que remontam contextos ainda coloniais. As representações sociais negras são, em muitas questões pejorativas, de submissão, de obediência. Muitas culturais inferiorizadas; seus santos, suas comidas, sua dança, seu jeito de ser, seus antepassados, sua ancestralidade, descaracterizadas inclusive nos processos formativos.

Com o advento da globalização, entendida como universal em todos os aspectos da vida humana, percebe-se que esse fenômeno trouxe à tona questões relativas às ideias e práticas das diversidades. Diversidades que têm como centro a existência dos outros, uma valorização do outro como reciprocidade de valores de existências. Um resgate das ancestralidades africanas pode ser uma contribuição no entendimento de aspectos sociais e culturais que envolvem o negro nas escolas. Segundo Oliveira (2003, p. 68), “conhecimento social implica também em profundo conhecimento da natureza, posto que estas sociedades sejam dependentes dos elementos naturais”. Outro elemento importante apresentado por Oliveira (2003, p. 70) é a ideia de diversidade vista pela religião africana.

A diversidade é um dos principais aspectos das religiões africanas. Como vimos afirmando, não há exclusão do diferente na cosmovisão africana. Homem, mulher, homossexual (ou andrógono) são acolhidos. A diversidade é a dinâmica própria dessas religiões. Diversidade com autenticidade. Diversidade com legitimidade. A diversidade é um princípio sem o qual não haveria religião tradicional na África, posto que sendo a África o continente do “Arco-Íris”, isto é, o continente das diferenças culturais, somente o princípio da diversidade poderia congrega tantas culturas e preservar, de maneira estrutural, a identidade de um continente. (OLIVEIRA, 2003, p. 70).

A diversidade apresenta-se como princípio vital nas culturas africanas. A seguir elenca-se algumas ideias no sentido de valorizar as diferenças culturais negras, possibilitando novos olhares às relações raciais na escola e para os sujeitos:

- Recontextualizar a vinda do negro ao Brasil.
- Resgatar as histórias dos avós, dos bisavôs negros, fazendo as relações possíveis com a cultura dominante e as relações de poder.
- Recriar o ambiente do século XIX e ideia de democracia racial.
- Mostrar a importância de descobertas científicas feitas por negros no cenário nacional e internacional.
- Colocar a importância do negro para constituição da riqueza do país.
- Identificar a representação e atuação dos negros no cenário político do país.
- Refletir sobre formas de reafirmação da identidade racial negra no Brasil.

Nessa perspectiva, o currículo, como diz Silva (2009, p. 101), “Buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política no sentido de questioná-la”, recolocando, assim, a diversidade, no campo da formação e empoderamento dos sujeitos no currículo. Isso pode acontecer também com a criação das políticas afirmativas já colocadas. Um currículo, nesse sentido, “multicultural deixaria de ser pontual, folclórico para se tornar profundamente político” (SILVA, 2009, p. 102).

Em contrapartida, há correntes antropológicas, como o culturalismo e autores que propunham “respeito às diferenças culturais, esses intelectuais propõem ações no sentido de anular essa diversidade, no caso as matrizes culturais italianas, alemãs e africanas” (PINTO, 1999, p. 201). Essa tomada de decisão é política, por isso não se dá de forma neutra, é personalizada, é coletivizada.

Eyng, ao se referir ao currículo, diz que ele “desempenha, de fato, distintas missões em diferentes contextos e níveis educativos, de acordo com as características e finalidades que refletem de cada nível” (EYNG, 2002, p. 28).

A história das preocupações das questões do negro, segundo Pinto, sempre preocupou os setores intelectualizados da sociedade e do próprio movimento negro. A preocupação com as origens da África, e podemos entender sob o ponto de vista da história, não era de comum acordo ser recordada ou recuperada em âmbito escolar.

Pelo contrário, essa particularidade chegava a ser repudiada, uma vez que considerada como empecilho para educação do segmento negro e a sua

integração ao mundo dos brancos, uma das principais preocupações das lideranças negras da época. Basta olhar para a imprensa negra, porta-voz de tais movimentos, para se perceber essa posição. Valorizava-se a educação, mas a África, as tradições culturais de origem africana não eram consideradas elementos importantes no processo educacional, embora sempre tivesse um empenho em desconstruir imagens negativas do africano, processo esse muitas vezes carregado de ambiguidades, pois nos próprios escritos dos negros tais imagens também estavam presentes. (PINTO, 1999, p. 202).

Os humanos criam significações e representações de si e dos seus grupos. A ideologia permeia as relações humanas e sociais e cria agentes e formas que estruturam o agir e o pensar humano. As estruturas das instituições e suas ideologias percorrem a história dos brasileiros e, especificamente, aqui, do negro.

Esse sujeito de alguma forma não esteve isento de produzir ideologias ou de agir como reprodutor de poderes e pensamentos de amarras da ideologia. Ou ainda podemos retomar aqui os exemplos utilizados como a expressão “negro da alma branca”, como motivo de alcance da sociedade ideal, preconizada pelas relações produzidas pelas sociedades capitalistas das décadas do pós-libertação dos escravos.

O imaginário social, mesmo de quem se propunha a ser porta-voz de grupos ou direitos, não tem em tese imunidade em relação às reproduções das ideologias dominantes e, portanto, reprodutores de formas de dominação alienantes de seu próprio objeto de defesa.

Embora seja política do próprio movimento negro resgatar as questões importantes sobre o negro e suas origens, as quais estão propostas, inclusive, em documentos, nem sempre foram assim historicamente. A mediação entre currículo e a educação para as relações raciais parece carecer de rumos para que se desconstrua os estereótipos sobre o negro na própria escola. Dialogar com os diferentes requer compreensão de quem somos como povo e reconhecer o outro como parte da nação.

Perceber quanto de construído dessas relações voltadas para a diversidade há no currículo étnico-racial parece viável inclusive para que se diminuam possíveis conflitos entre os sujeitos escolares. Como dizem Pansini e Nenevé (2008), na introdução do artigo “Educação multicultural e formação docente”,

Uma das formas de possibilitar essa formação é questionando o próprio currículo dos cursos em que tais professores são formados. Desse modo é preciso indagar se dentro do espaço formativo as práticas pedagógicas

também não têm evidenciado um silenciamento das diversas culturas e saberes locais por meio da racionalização da linguagem e do conhecimento acadêmico.

As mediações da inserção da temática pela prática de professores e professoras têm sido dedicação para educar as relações étnico-raciais pelo seu tratamento a essas questões via prática escolar.

4.2 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NEGRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS)

Os Documentos Oficiais das instâncias superiores como o MEC e suas secretarias e outras fontes, nos últimos tempos, têm firmado o propósito de colocar na pauta escolar as legislações que dizem alguma coisa a respeito da educação e das diversidades, inclusive, sobre as relações raciais e étnicas.

A educação para as relações étnico-raciais ou uma prática pedagógica para a diversidade implica no reconhecimento de que no currículo permeiam relações raciais. Em outras palavras, pode-se afirmar que reconhecer as relações étnico-raciais é romper com as ideologias de que não existem problemas raciais nas escolas. A escola, assim, torna-se um espaço multiétnico. O rompimento com tais ideologias de dominações conduzem à solidariedade e convivências multidimensionais.

A escola desvelada da “ideologia do branqueamento”, do século XIX, presente nas escolas via currículo, problematiza a construção das relações sociais e culturais escolares. Voltada para isso, a educação e a prática dos professores e professoras potencializa-se na discussão sobre esses temas em sala de aula e na prática pedagógica.

“Nesse sentido a formação dos(as) educadores(as) sofre as influências do pensamento e do projeto educativo que exclui as minorias, não reconhecendo as diferenças culturais” (NEN-CENEG, p. 8). Não há outras possibilidades de viabilização dessas novas formas de educar senão por uma sociedade que de fato seja democrática, respeitadora das singularidades juvenis dos escolares.

É preciso ressaltar que a existência dessa escola multirracial, e conseqüentemente, de práticas docentes que construam essa escola, só é

possível num contexto democrático. Nessa perspectiva, é preciso propiciar aos professores e funcionários uma formação que “abarque a complexidade, a cultura e a experiência humana”. E que desenvolva sensibilidade diante das experiências discriminatórias sofridas por alunos no cotidiano escolar. (CENEG-NEN, p. 10).

Por esse viés, torna-se possível pensar como o conhecimento fora tratado até então. Essa interpretação nos conduz à ideia de que o conhecimento, o saber, não se deu de forma equitativa historicamente. Esse saber serviu de dominação e opressão a todos por meio da subalternidade de negros, indígenas e mulheres, homossexuais.

Essa preocupação com a educação voltada para o negro, valorizando e resgatando suas práticas culturais, deu-se de forma muito recente para o negro e para a história da educação brasileira.

Como diz Barros (2005), são muitas as diferenças existentes entre o que se discute nas ciências naturais e nas ciências humanas sobre os seres humanos. E que algumas dessas diferenças advêm do âmbito natural, outras do espaço cultural, da história e das vivências culturais. Como as “percepções e seleções” transformam-se em critérios significativos de seleções e percepções “e que se tornarão significativamente na vida social dos indivíduos e dos grupos populacionais”. As percepções e seleções sobre a diferença e sobre a formação de professores (as) acontecem no âmbito cultural, mas também político e social. Ao deixá-las no âmbito cultural na escola, corre-se o risco de naturalização dessas percepções e as seleções de currículo, de práticas que parecem naturalizadas.

O que é natural é aceito como forma dogmática. Dessa forma, as discriminações ou as não reflexões sobre o cotidiano escolar e curricular tornam-se naturais. A escola não vê esses processos pedagógicos como ação política. Mesmo as diferenças que aparecem no campo da natureza, naturalizá-las é perder a oportunidade de demonstrar outras visões de mundo, de conhecimentos, de releituras do universo e da realidade que cerca as vivências dos alunos (as) e da própria escola.

Reconfigurar as práticas a partir das vivências humanas circunstanciadas pelas relações de poder é reconfigurar a sociedade, as práticas cotidianas dos docentes e as produções coletivas escolares.

Um currículo voltado para as diversidades, e nesse caso, diversidade racial e étnica, não possui características de um currículo “linear”, como é descrito por Eyngh,

apoiada em Ferreira (1996), dizendo que linear é o “que dá a ideia de seguir uma linha reta, sem desvios ou complicações, ou complexidade, ou, às vezes, profundidade. É claro, simples e direto” (EYNG, 2002, p. 29). Numa perspectiva linear, torna-se quase que impossível resgatar as compreensões das interpretações das racialidades e da etnicidade presente nos currículos. Por isso as abordagens já expostas adentram as categorias do pós-estruturalismo, associando-nos às temáticas das diferenças e das identidades. “[...] sua preocupação central era o depósito de dados descontextualizados na cabeça dos alunos e sua ênfase está, pois na reprodução do conhecimento e na negação da diversidade” (EYNG, 2002, p. 29). Centrada nas concepções curriculares apresentadas por J. Torres, Eyng expõe o currículo integrado como “interdisciplinar, contextualizado e inovador” e segue citando

El curriculum puede organizarse, no sólo, centrado en asignaturas, como viene siendo costumbre, sino que puede planificarse alrededor de núcleos superadores de los límites de las disciplinas, centrados en temas, problemas, tópicos, instituciones, períodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos, ideas, etc. (TORRES, 1994, p. 29, apud EYNG, 2002, p. 30).

Numa perspectiva multicultural, pode-se “favorecer uma mudança nas relações vividas pelos próprios estudantes ao inserir dentro do currículo questões como identidade, diferenças de classes, gênero, etnia, entre outras” (PANSINI; NENEVÉ, 2008, p. 38).

Pensar o currículo é pensar a quem de fato ele representa. A quem de fato ele se destina, o que de fato pratica. Miguel Arroyo, na ocasião de defesa de banca, de mestrado, em 2011, na PUCPR, afirmou que era importante dizer a quem se quer propor alguma efetividade de políticas e de currículo. Por isso, abordamos as questões sobre a etnia negra, sua história, suas vivências escolares, suas ambiguidades identitárias. Assim, a percepção das representações do professor sobre o aluno negro também aparece como prática ou como carência na formação deste professor.

Essa posição iria se modificar paulatinamente à medida que esses grupos passam a reivindicar com mais veemência a necessidade de o sistema educacional encarar a diversidade étnico-racial do seu alunado, seja sugerindo a introdução, nas disciplinas já existentes, de conteúdos que contemplem o segmento negro, sua origem e especificidade cultural, sua contribuição para a sociedade brasileira, seja preconizando novas

disciplinas, ou ainda defendo uma postura pedagógica que valorize a diversidade e combata os preconceitos. (PINTO, 1999, p. 202).

Constata-se que existem outros aspectos da vida escolar e formativa que devem ser levados em conta, como aponta Gomes, falando da cultura e das formas simbólicas das lógicas de dominação que se apresentam em nossas figurações mentais. As representações são também formas mentais construídas historicamente, assim como os sistemas que encarregam escolas para a sua perpetuação, reprodutora dessas relações e que ao mesmo tempo regula tais relações. José Carlos Rodrigues, associando a educação diz “O fato é, uma vez constituído, os sistemas de representações e sua lógica são introjetados pela educação nos indivíduos, de forma a fixar as similitudes essenciais que a vida coletiva supõe, garantindo, dessa maneira, para o sistema social, certa homogeneidade” (RODRIGUES, 1986, p. 11 apud GOMES, 2003, p. 76).

Essa autora diz que há uma suposição de “as representações, as classificações, a reciprocidade” configurarem o campo dos universais “nos assemelhando como humanos e sujeitos culturais”, lembrando Geertz (1978), que diz sobre as particularidades e esquisitices dos indivíduos que podem nos assemelhar como seres humanos “pode ser nas particularidades culturais dos povos – em suas esquisitices sejam encontradas algumas das revelações mais instrutivas sobre o que é ser genericamente humano” (GEERTZ, 1978, p. 55).

Historicamente, a escola é um espaço de reprodução das ideologias e das políticas sociais. No entendimento dessa autora, a escola pode ser um espaço no qual se possam desconstruir as representações negativas do negro, classificadas pelas representações culturais construídas e disseminadas nas escolas. Urge, para isso, demandas de políticas curriculares e pedagógicas que contemplem as realidades educacionais a partir do que tem demonstrado a Resolução 04, de 13 de julho de 2010, quando aponta para as diversidades.

No entendimento dessa Resolução, no artigo 11:

A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do país.

Ou ainda como traduz o artigo 13 da mesma Resolução,

O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

Considerar o que diz os documentos oficiais para mais uma lógica posta aos currículos e às escolas parece mais uma lógica política posta aos professores (as) e gestores (as) que, de certa forma, debruçar-se-ão nas escolhas do que ensinar. O entendimento de que nas escolas se produzem identidades e despertamento para as vivências e outras identidades que sejam diferentes do que somos é imperativo da escola, é uma lógica escolar.

Essa lógica pedagógica, das construções das identidades sob a ótica dos documentos, deve-se voltar à qualidade social centrada no aluno e às suas culturas. Por isso o artigo nono da Resolução 04 de 13 de julho de 2010 diz que

Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:
II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade;
III - foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes.

Mais uma vez, os padrões de qualidade da educação e ainda a qualidade social só se dará de forma coletiva privando elementos da diversidade e da pluralidade, respeitando os sujeitos, o tempo escolar e os contextos socioculturais.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Nesse capítulo, são apresentados os dados empíricos resultantes da pesquisa de campo. Os dados são apresentados e analisados à luz do marco teórico e os referenciais apresentados ao longo do trabalho. O contexto investigado, situando as escolas e os sujeitos em seus municípios. Os participantes incluindo cor/raça e sexo serão categorizados. Constrói-se uma roteirização quanto aos temas e questões, analisando-os de forma crítica. A diversidade cultural, a diversidade étnica e racial, assim como outras diferenças, foram sendo percebidas ao longo das pesquisas.

A percepção dos profissionais da educação sobre o preparo para trabalhar com a diversidade e as percepções sobre o multiculturalismo que professores (as) e gestores (as) apresentam foram analisados de forma a compreender outras dinâmicas sociais, culturais e de educação que aparecem nas escolas.

A interferência percebida no cotidiano escolar das diferenças sociais, econômicas, culturais, raciais e religiosas aparece nos relacionamentos nas escolas e incidem na definição das identidades. Mesmo que apareçam como práticas estabilizadoras do trabalho pedagógico nas escolas e dos professores (as), buscou-se a leitura da realidade da escola e da educação relacionadas a partir da ideia de igualdade. No entanto, como se apresentou na epígrafe desse trabalho, a diferença descaracteriza e naturaliza as desigualdades. Como disse Henrique Cunha Júnior (2005, p. 252).

Nesta formulação da necessidade de combate à desigualdade, a educação figura como uma das formas importantes de mudança da estrutura social dos afrodescendentes. Para combater esta desigualdade, a educação precisa teorizar, realizar práticas efetivas e específicas que modifiquem concretamente a situação dos afrodescendentes.

As percepções sobre os desafios para o desenvolvimento de uma educação multicultural relacionou-se a escola e a sociedade. Questões de raça e etnia, como base histórica e sociológica, permeiam esta investigação de campo e bibliográfica, revelando uma estreita relação entre as culturas e a “relação entre a base africana e o contato com a América” (CUNHA JÚNIOR, 2005, p. 253) e o legado cultural do ponto de vista da raça e da etnia.

Com breve convicção da existência dos processos de ideologização e das formas de domínios, dos poderes que silenciam as pessoas, conformando-os nas teias das relações de poder, “analisou-se as questões de menor expressão”, tais como: os processos de dominação e controle que não isentam os diferentes sujeitos das entrevistas e dos protagonistas da educação. Por razões culturais e históricas, pode-lhes ser permitido leituras críticas da realidade em que se encontram. O contexto parece definidor das formas de ver e interpretar as sociedades. Percebe-se que a ideologia etnocêntrica, baseada nos universalismos, “desconhecem como relevantes as expressões de africanos e afrodescendentes” (CUNHA JÚNIOR, 2005, p. 254) e outras culturas nas escolas.

Nessas análises, questiona-se as falas de menor expressão e porcentagens, por se entender que são falas e expressões recorrentes para tais pesquisas como parte das categorias de relações de poder e da diversidade que, poucas vezes, têm voz. Assim, interpretar e reconstituir aquelas vozes de menor expressão representa uma pequena parte do que está submerso no imaginário social daqueles sujeitos envolvidos nas pesquisas. Devido à presença do silêncio e outros aspectos culturais, sociais e políticos, como os apontados por Gomes (2012, p. 8), destaca-se o trabalho de Gonçalves (1985), quando na década de 80 chamava a atenção para o ritual pedagógico do silêncio, em sua dissertação de mestrado.

Gonçalves (1985) já chamava a atenção, na década de 80, para o lugar ocupado pelo silêncio sobre a questão racial na escola. Na sua dissertação de mestrado, intitulada *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1º a 4º série*, o autor atentava para algo mais profundo. O autor destacava o fato de que a presença da cultura na escola e na sala de aula não se manifesta somente de forma imaterial nem é um tema capaz de homogeneizar tudo e todos. Pelo contrário, ela é descontínua, conflituosa e tensa e se materializa por meio de gestos, palavras e ações, muitas vezes, intencionais. Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. (GOMES, 2012, p. 8).

O silêncio, em nossa sociedade, é utilizado para cumprir uma agenda de domínios e estruturar as formas de preservação das estruturas sociais.

As relações de poder, nas concepções de Foucault, estão presentes nas falas dos sujeitos e no que diz o autor “As definições de cultura e história abrangem sempre concepções sobre as quais não existem uma unanimidade de perspectiva, e as definições fazem parte da cena do confronto político entre os grupos sociais” (CUNHA JÚNIOR, 2005, p. 255-256). Essa ideia de tensão e disputa está presente em todas as análises. Essa falta de estabilidade demonstra a dinamicidade dos momentos históricos em que vivem as pessoas e as sociedades.

5.1 CONTEXTO INVESTIGADO

Para representar o perfil populacional dos municípios de Curitiba e Região Metropolitana em que a pesquisa de campo foi realizada, se utilizou de dados dos Cadernos Estatísticos de cada município envolvido nas pesquisas, extraídos do *site* do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2010) e dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

No Brasil, o IBGE é responsável por fazer análises de dados e levantamento de estatísticas sobre a formação e a coleta de dados da composição da população brasileira há décadas.

Desde 1950, o IBGE aplica as categorias de branco, pardo, preto, amarelo e, desde 1991, incluiu a categoria indígena. Essas categorias também são frequentemente usadas nos trabalhos de coleta de dados de várias outras instituições brasileiras. Vale lembrar que a coleta de dados sobre raça de forma independente do censo e de sistemas de estatísticas vitais são atividades relativamente recentes no Brasil. Uma vez que os asiáticos e os povos indígenas representam menos de 1% da população nacional, 99% dos brasileiros estão representados em três categorias ao longo do *continuum* que vai do preto ao branco. Enquanto os termos branco e preto se referem aos extremos desse *continuum* de cores, a categoria pardo utilizada pelo censo acomoda os vários termos do discurso popular que denotam mistura racial. Esse termo, embora seja frequentemente usado como substituto para mulato ou para identificar pessoas com mescla de branco e negro, também pode incluir outras categorias, como os caboclos, isto é, indígenas aculturados ou pessoas com ascendência predominantemente indígena. (TELLES, 2004, 2012, p. 67).

Nesse sentido, se apropriou da categoria negro para que os sujeitos da entrevista pudessem se autodeclararem enquanto pertencentes a uma raça. Utilizou-se a categoria negro na pesquisa como categoria de pertencimento racial, constructo dos movimentos sociais e do movimento negro. Como diz Telles (2004), no livro “O significado da raça na sociedade brasileira”, mostra o fato de as categorias pretas ou

negras tomarem outros significados. A cultura os torna portadores de outros significados. Diz ainda de forma esclarecedora que

A noção de quem é preto, mestiço ou branco no Brasil pode variar muito, dependendo de quem classifica, da situação ou da região. A categoria preta ou negra no Brasil é frequentemente evasiva, permitindo aos brasileiros dela escapar ocasionalmente, ou, em razão de manipulação política. (TELLES, 2004, p. 65).

Mesmo apresentando outras formas de compreensão de raça em outras culturas, no tocante às análises elaboradas a partir dos dados obtidos pelos pesquisadores, percebeu-se uma aproximação da compreensão sobre raça defendida pelos movimentos negros. Dessa forma, raça e etnia são significantes flutuantes, ou seja, mudam por pertencerem a sujeitos capazes de mudanças. Assim, uma concepção carregada por aspectos políticos e culturais é apresentada pelo movimento negro.

O movimento negro há muito tempo utiliza um terceiro sistema de classificação que agora se tornou amplamente aceito pela mídia, pelos formuladores de políticas públicas e acadêmicas. Esse sistema de classificação usa apenas dois termos: negro e branco. Esse sistema caracteriza-se pela proeminência do termo negro, ao passo que o termo moreno é típico do sistema popular. O termo negro, assim como o termo moreno, nunca foi utilizado pelo censo. Embora tenha sido considerado altamente ofensivo no passado e ainda o é em algumas situações específicas, o termo negro atualmente se tornou um símbolo de identificação e orgulho étnico. Apesar da multiplicidade dos termos utilizados no discurso popular de seus membros-alvo, ativistas do movimento negro, desde pelo menos os anos 1930, fizeram do termo negro uma categoria política com sentido diferente de seu uso popular. Ao contrário do termo moreno, que representa uma tradição brasileira de universalismo através da ambiguidade racial, o termo negro no seu sentido moderno é empregado por aqueles que buscam diminuir a ambiguidade e desestigmatizar a negritude. Ativistas do movimento negro sustentam que, diferentemente dos Estados Unidos, no Brasil, o uso popular e oficial de múltiplas categorias de cores e uma hierarquia não oficial na qual os pardos são superiores aos negros, inibem a formação de uma identidade coletiva negra em torno da qual os afro-brasileiros podem se organizar contra as discriminações e a exclusão que sofrem. Dessa forma, alegam que existe uma regra da gota de sangue [one-drop rule] informal no Brasil, que faz com que uma gota de sangue branco seria suficiente para evitar a classificação de alguém como negro, uma tradição que agora tentam reverter. (TELLES, 2004, p. 76).

Portanto, as tabelas apresentadas no Anexo 1 referenciam a categoria negra demonstrando os aspectos quantitativos das populações negras (pretos e pardos, segundo as fontes oficiais) nas cidades contempladas pelas pesquisas. Quando utilizada a categoria raça nas análises, portanto fora dos quadros representativos, é

feito dentro das perspectivas da construção social e política da categoria de pertencimento ao grupo negro. A tabela abaixo representa composição das populações presentes nos municípios nos quais foi procedida a pesquisa de campo.

Tabela 1 - Cidades pesquisadas - população censitária

Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígenas
2.035.328	81.336	531.450	28.672	4.134
71.52%	3.3%	22.78%	0.68%	0.14%

Fonte: Elaborada pelo autor, com base nos dados do IBGE 2010.

Essa composição representada pelos dados censitários do IBGE revela a presença da população na qual a pesquisa se refere. Negros e pardos compõem uma porcentagem de 26,09% da população entre os sete municípios pesquisados. Particularmente, esses dados revelam uma contradição. Pardos e negros existem de forma invisíveis. No entanto, o movimento negro reconstrói essa presença quando empodera esses sujeitos para lutarem por seus direitos. Numa comparação entre Brasil e EUA, Telles (2004) afirma que em

[...] termos de classificação racial, a mistura tende a embranquecer a população no Brasil, no sentido classificatório, enquanto que, nos Estados Unidos, o mesmo processo escurece a população. De fato, muitos brasileiros que se autotransferem como brancos podem ter ascendência não branca. Os brasileiros entendem bem essa possibilidade, mas os norte-americanos frequentemente pressupõem que branco é uma categoria “racialmente pura”. (TELLES, 2004, p. 81).

Possivelmente, devido ao *continuum* de cor, o pardo, ou ainda nas relações sociais, culturais e políticas, esse grupo que se autodeclara não negro esteja percebendo algum tipo de “vantagens” na sociedade brasileira em não ser negro. Entende-se que do ponto de vista do conjunto das lutas por direitos e dignidade, a identificação de determinado grupo requer construção identitária. Parece que por visibilidade social e conquista de direitos, negros e pardos, no Brasil, somam suas angústias e dores e possibilidades de sucesso ou de derrotas dentro da sociedade.

Tabela 2 - Paraná - população censitária 2010

Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígenas	Total
7.344.122	330.830	2.620.378	123.205	25.915	10.444.526
70.31%	3.16%	25.08%	1.18%	0.25%	

Fonte: IBGE – Censo Demográfico.

Tomamos posse dos dados censitários da população do Estado do Paraná, percebe-se que 28,24% se autodeclararam negros e pardos. A extensão territorial e as diversidades étnicas do Estado constituem elementos agregadores de muitos povos. Coube apontar para outras formas de entendimentos. Esse grupo populacional, como se disse durante o percurso da dissertação, não é representado nas políticas públicas, assim como nas representações políticas ou instâncias de poder. Resgatar a autoestima como pessoas que fazem parte da sociedade conduz a outros entendimentos quanto aos direitos e aos pertencimentos aos territórios, aos lugares sociais. “Depois da Segunda Guerra Mundial, no resguardo ante a brutalidade política contra as minorias étnicas, cristalizou-se uma defesa do direito à especificidade, à particularidade, em relação aos valores hegemônicos” (CUNHA JÚNIOR, 2005, p. 256). A ideia de pertencimento conduz às responsabilizações. Assim indica-se que muitos aspectos de violências e violações em relação aos direitos sociais e educacionais podem ter origem no não reconhecimento de si e dos outros como detentores de direitos e, portanto, da existência. “Neste sentido o tema da identidade cultural tem um significado político forte, correspondente aos direitos de inclusão social sem a perda de identidade, sem perder os valores próprios” (CUNHA JÚNIOR, 2005, p. 256).

Para a construção de uma educação multi/intercultural, Candau (2006, p. 115) aponta para algumas ações na perspectiva crítica e emancipadora. São elas: desconstruir, ou seja, penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira e questionar o caráter monocultural e o etnocêntrico presente nas políticas e nos currículos escolares; articular a ideia de igualdade e diferença, valorizando a diversidade cultural; resgatar os processos de construção das nossas identidades culturais por isso o conceito é de que a cultura e seus processos sejam dinâmicos; promover experiências de interação com os outros diferentes, reconstruir a dinâmica educacional e favorecer os processos de empoderamento dos sujeitos.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Os tópicos a seguir são relativos à categorização dos sujeitos quanto ao sexo masculino e feminino. Nesse item, não há intenção de pertencimento nem

construção social e histórica do conceito de pertencimento sexual. Tomou-se como referenciais os conceitos de raça e etnia. Raça e etnia adotadas como conceitos históricos, sociais e políticos no sentido de perceber o quanto desses pertencimentos há nestas escolas e nestes municípios. Constituí-se tabelas correspondentes ao grau de formação/instrução de professores (as), pais, mães, gestores (as), funcionários (as) e que fazem parte de tais escolas.

5.2.1 Pertencimento sexual

As questões contempladas apresentam sentido de conjunto a todos que estão envolvidos nos processos escolares. Esta tabela se refere ao pertencimento sexual biológico dos entrevistados.

Tabela 3 - Pertencimento sexual

Sexo¹:	Masculino	Feminino	Não Responderam	N° total
Professores (as)	10	41		51
Direção: eq. Ped.	03	21		24
Funcionários (as)	07	33	07	47
Pais-mães	13	133	02	148
Alunos (as)	154	335		489

Fonte: Dados do Observatório das violências nas Escolas da PUCPR.

O senso comum tem dito que a educação brasileira é feminina. No entanto nas pesquisas os termos “masculino” e “feminino” foram utilizados como instrumentos para captar os aspectos estritamente biológicos em termos de sexo, mesmo porque nas palavras de Silva (2009, p. 91), percebe-se que o termo “gênero” refere aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação. Corrobora também Cunha Júnior (2005, p. 256) quando diz que “Esse discurso sustentou o direito de expressão de gênero contra a hegemonia masculina”. Por meio dos dados coletados, pode-se afirmar que a educação nas escolas é majoritariamente feminina. Isso não rompe de forma categórica com o caráter masculino dos currículos aí existentes e praticados. Como diz o autor

O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos. (SILVA, 2009, p. 94).

¹ A utilização do termo “sexo” não tem intenção de conotar interpretações sociológicas ou políticas do ponto de vista das políticas, mas tão somente demarcar pertencimento biológico-sexual.

A educação brasileira tem a cara e as práticas femininas. A categoria de gestores (as) é composta por 87,5% de presença feminina. Em oposição, 12,5% é masculina. Nesse quesito, as professoras somam 80,4% e os professores (as) contabilizam 19,6%. As relações curriculares não têm demonstrado a força e a politização feminina ou de gênero feminino no cotidiano escolar. As disputas que existem enquanto demonstração de força, características masculinas, ainda estão fortemente presente nas escolas.

Esses dados permitem inferir alguns elementos a partir de concepções e ações como reprodução das relações de dominação do machismo, do patriarcado. Sendo a escola uma instituição majoritariamente feminina, como se perpetua a cultura das relações machistas? Significa dizer que a ideologização das relações sociais se reproduz por meio da mentalidade feminina. A reprodução de formas de dominação masculina se perpetua por práticas femininas nas relações de poder.

A existência feminina no magistério está relacionada às condições de trabalho, às questões salariais, sociais e econômicas. As questões de mercado imposta pelo sistema capitalista especializa-se em enquadrar pessoas nas relações de produção e disso decorrem também as relações que se estabelecem nas escolas, nas relações mais ou menos verticalizadas ou horizontalizadas.

De forma menos acentuada, nos profissionais como “dos serviços gerais” e “técnicos administrativos”, a presença masculina tem uma incidência maior, com 14,89% do sexo masculino, contra 70,21% do sexo feminino. Fator relevante é o índice de 14,89% que não responderam, significando que não quiseram responder ou preferiram deixar em branco as alternativas da pesquisa. Essa manifestação pode ser intencional ou por falta de entendimento. Não há conotação política ou histórica de construção da sexualidade, uma vez que as questões eram fechadas. No entanto não se desconsidera a importância do currículo estar aberto às questões sexuais como demandas da construção de identidades. Silva (2009, p. 106) diz “A identidade sexual é também dependente da significação que lhe é dada: ela é, tal como a identidade de gênero, uma construção social e cultural”.

Por outro lado, a família também tem participado com a representatividade feminina nas escolas. A mãe tem comparecido em 89,86% da vida escolar. Majoritária e culturalmente, parece que a mãe tem a responsabilidade pelo acompanhamento dos filhos nos processos educativos, resquícios de uma cultura ainda patriarcal e machista. Há uma clara ideia: o acompanhamento dos caminhos

da educação é responsabilidade das mulheres. A presença masculina se registrou em 8,78%. Nesse segmento, 1,35% não se identificou com a pergunta. Entre os alunos (as) entrevistados, foi percebida a presença de 68,5% de mulheres, contra 31,5% de homens, o que demonstra a voluntariedade feminina em participar dos eventos nas escolas. Percebe-se as formas femininas de racionalizar a escola, as relações sociais e culturais e a educação. As concepções de gênero enquanto construções históricas pouco são percebidas entre os sujeitos.

5.2.2 Autodeclaração: Cor/raça

Categoria raça e etnia foram pautadas nas pesquisas por uma questão que conduz à ideia de pertencimento étnico e racial. A pergunta foi única a todos os segmentos entrevistados. Na questão: “Como você se considera”, foram apresentadas as categorias: branco, negro, pardo, amarelo e indígena, conforme exposto na tabela 4.

Tabela 4 - Raça/Cor

Autodeclaração	Branco	%	Preto	%	Pardo	%	Amarelo	%	Indígena	%
Professores (as)	38	74,5	05	9.8	07	13.7	01	2.0	00	0
Dir. Eq. Pedagógica	16	66.7	03	12.5	03	12.5	02	8.3	00	0
Funcionários (as)	22	46.8	6	12.8	11	23.4	01	2.1	00	0
Pais e Mães	81	54.7	11	7.4	48	32.4	02	1.4	01	0.7
Alunos (as)	281	57.5	60	12.3	113	23.1	08	1.6	21	4.3

Fonte: Dados do Observatório das violências nas Escolas da PUCPR.

. Como Telles (2004) apontou em sua pesquisa, as facilidades, no Brasil, em estar num constante deslocamento racial. Essa vulnerabilidade conceitual associada aos fatores de alienação podem produzir sujeitos passíveis desse comportamento social, cultural e racial. Segundo Telles (2004)

A escolha do termo moreno para pessoas no extremo escuro do *continuum* racial pode ser uma forma de branqueamento. A ambiguidade do termo moreno permite que uma pessoa que talvez não tenha a opção de se chamar de branca, possa escapar das categorias estigmatizadas dos não brancos ... Por outro lado, o termo negro, defendido por ativistas do movimento negro, há tempos tem colhido boa receptividade entre os negros da classe média. (TELLES, 2004, p. 86).

Assim, evidenciam-se, em números, os efeitos dos processos de branqueamento pelos quais passaram e ainda passam a sociedade brasileira. Não

há fixidez quanto ao pertencimento racial no Brasil. É um processo que começou no século XIX como política de Estado, mas que ainda produz seus efeitos.

Assim, entre os professores (as), 74,5% se autodeclararam pertencer ao grupo branco (não houve identificação entre as diferentes etnias que comportam esse grupo, por exemplo, etnia alemã, italiana, polonesa, ucraniana...).

Segundo a metodologia de pesquisa do IBGE, adota-se a categoria “preto” para designar negro. No entanto, nas formulações de políticas públicas, têm-se como categorias unificadas os elementos negros e pardos.

Os professores (as) que dizem ser negros somaram 9,8%, em contradição ao que foi apontado pelos dados do IBGE, nos Cadernos Estatísticos de 2010, quanto à população. Entre os dados oficiais do IBGE e os apresentados pela pesquisa de campo há uma discrepância, os segundos se mostraram superiores. A população de negros nos municípios de abrangências da pesquisa é de 3,3%. Entretanto, entre os pesquisados, 13,7% responderam que são pardos. Novamente se percebeu uma diferença bastante considerável em relação a esses dados. Entre os sete municípios pesquisados, 22,78% se autodeclararam pardos. É possível que esteja presente o que apontou Telles (2004) quanto às formas de identificação em relação ao ser negro e ao ser pardo (moreno). Pode-se inferir que houve um deslocamento considerável para o grupo negro. Evidências das políticas públicas adotadas pelos governos nos últimos anos como as “cotas raciais” ou uma acomodação racial está por acontecer, iniciando pelos dados apontando como vetores paradigmáticos. Foram 2% que responderam ser amarelos e não houve autodeclaração de pertencimento ao grupo indígena no segmento professores (as).

Na categoria gestores (as), 66,7% dizem ser brancos. Ainda a presença da maioria como pertencente ao grupo categoria branca. Na entrevista, 12,5% se declararam negros. No Estado do Paraná, referenciado na tabela (Paraná – População Censitária) é de 3,16. Nesse sentido, há maior participação nas instâncias de poder, ou nos micropoderes da educação. Da mesma forma, 12,5% disse ser pardo. Um percentual aquém dos 25,08% constante nos dados do IBGE (2010). Como disse Telles (2004), referindo-se às possibilidades em que estão inseridos os pardos, há uma maior facilidade nos deslocamentos da categoria preto/negro para moreno/pardo segundo o grau de instrução. “Isso pode ser especialmente verdade para as pessoas de maior escolaridade” (TELLES, 2004, p. 86). Ou seja, o aspecto de degrade está associado aos aspectos da escolaridade.

Nesse grupo, há uma pulverização maior do ponto de vista da distribuição racial entre pardos e negros, mas ainda há disparidade entre as categorias negros/pardos e brancos. Gestores (as) e pedagogos (as), pelo viés racial branco, ocupam as posições de decisão das escolas. Infere-se que postos de comando e gestão ainda que num esforço democrático pelas práticas de eleições escolares para se escolher seus representantes, ainda são racializadas. Ou seja, há evidências de que existem lugares para brancos e, para pardos e para negros definidos pela raça na sociedade e nas escolas. Está mais presentes na democracia escolar o grupo branco e partilham de forma mais “democrática” entre si o poder escolar e as responsabilidades pedagógicas, institucionais e legais.

Corroborando Candau (2006), citando os processos da interculturalidade para a educação e os processos de reconhecimento. Para a autora, a interculturalidade pressupõe a existência do outro e inferimos os aspectos democráticos que se concretizam de forma mais republicana dentro do princípio de igualdade

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. (CANDAU, 2006, p. 129).

Em consonância, há na escola o grupo dos funcionários (as), que são representados por 46,8% como sendo brancos; 12,8% negros; 23,4% pardos. Esses dados apontam um percentual de 36,2% de negros e pardos quando juntos. O posto de trabalho com menor exigência de grau de escolaridade, na escola, está ocupado por essas categorias populacionais. Munanga (2008, p. 97) diz que “muita gente no Brasil, entre os mais esclarecidos, estudiosos das áreas das humanidades, políticos de esquerda, jornalistas etc. não se cansam de repetir a frase ‘a discriminação mais importante no Brasil é social’”. Esses dados contribuem para nossas análises no sentido de que podem os pertencimentos raciais produzirem lugar comum aos menos escolarizados. No entanto, o que se percebeu foi uma maior representação de negros autodeclarados. Um acréscimo de 7,96% para além dos números apontados pelo IBGE, segundo a população total. Cerca de 2,1% dos entrevistados disse pertencer ao grupo de amarelos. A racialização pode estar relacionada aos

postos de trabalhos e às funções que as pessoas desempenham. Essas relações estão imbricadas entre nível salarial e escolarização.

Cunha Júnior (2005, p. 257) diz que “examinando os aspectos políticos das relações sociais, que são de relações de dominação social, econômica e política, aparece a importância da expressão e do reconhecimento de uma identidade social grupal”. Negros e pardos somados chegam a 36,2% dos profissionais de apoio. Dessa forma constata-se que negros e pardos não ocupam esses cargos por entenderem que é seu “lugar”. Mas numa análise histórica e sociológica, dá cabo de que as colocações no mercado de trabalho têm o elementos raciais como fatores culturais, econômicos e escolares como determinantes. As questões de raça estão adentradas aos fatores econômicos.

A pesquisa demonstrou que há 54,7% de presença de brancos como pais e mães nas escolas pesquisadas. Cerca de 7,4% de negros, 32,4% de pardos e 1,4% de amarelos. Nota-se que essa categoria 39,8% se autodeclara negro e pardo, com maioria acentuada entre os pardos. Munanga (2008, p. 64) corrobora dizendo que “talvez fruto de uma política de dividir para melhor dominar, ofereceria os primeiros elementos explicativos da desconstrução da solidariedade entre negros e “mulatos” que repercute até hoje no processo de formação da identidade coletiva de ambos”. Ou seja, para os processos de dominação, quanto mais se pensa de forma individual mais espaço para dominar. Alguns elementos que diferiram do percentual apresentado pelos alunos (as) somaram 35,4%. Outro dado importante de análise é o fato de 12,3% dos alunos (as) se declararam negros. Mesmo na junção negro/pardo, quando separados como categoria individual, apresenta uma diferença de 4,9% entre pais/mães e alunos (as). Também nesse item houve 4,3% de sujeitos que se autodeclararam indígenas. É preciso avaliar o que determinou essa tomada de atitude em relação ao pertencimento a esse grupo racial. Telles (2004) observou essa tendência de responsabilização do jovem negro que assume a negritude de forma mais elevada, definindo-se mais como branco ou como negro. Diz

Embora os dados não sejam apresentados neste livro, também encontrei diferenças de classificação por idade. Os jovens formam um grupo especialmente mais propenso a se identificar com as categorias preto ou branco, desconsiderando a categoria pardo, apesar de frequentemente serem identificados como pardos por entrevistadores. Além disso, revelou-se que os jovens são mais propensos a utilizar o termo negro, embora sejam insignificantes as diferenças por idade na utilização da classificação moreno. (TELLES, 2004, p. 88).

Outro fator importante apresentado na tabela número 5 como síntese do pertencimento racial, foi a constatação de que nas escolas pesquisadas tem-se a presença de 63,55% de não negros, inclui-se ai todos os descendentes de imigrantes europeus ou até pardos e negros que não se declaram nos censos. Cerca de 13,09% de negros e 19,62% de pardos e 3,74% de amarelos. Um índice diferente percebido entre os pais foi a presença de 32,71% de pardos e negros. Um percentual de 4,71% maior que o verificado no Estado. Constata-se que essa população está presente nas escolas com percentual para além do que demonstram as estatísticas.

Esses dados contrastam com os dados apresentados pelo IBGE, no *site* do IPARDES, que confere ao Estado do Paraná a maior população negra do Sul do país. Segundo o IBGE, o percentual é de 28,24% de negros e pardos no Paraná. Referencial para demonstrar o pertencimento racial nos municípios nos quais a pesquisa fora feita.

Tabela 5 - Síntese cor/raça entre professores (as), equipe e direção e funcionários (as)

Autodeclaração	Frequência	Porcentagem
Branca	68	63,55%
Negro	14	13,09%
Pardo	21	19,62%
Amarelo	04	3,74%
Total	107	100%

Fonte: Dados do Observatório das violências nas Escolas da PUCPR.

Do ponto de vista das formulações das políticas públicas, tem-se importância no quesito autodeclaração das pessoas para o seu direcionamento. Por isso, não havendo identificação de pertencimento étnico, não há possibilidades de criação de políticas públicas, pois não se tem a quem destiná-las e quem lute por formulá-las. O discurso voltado para as questões das relações raciais estabelecidas nas escolas pode produzir elementos culturais e raciais significativos tanto para o aluno negro como para o aluno não negro na construção de uma sociedade menos discriminatória e racista.

Munanga (2008, p. 98) citando Oracy Nogueira (1985), fala sobre os racismos e suas dinâmicas, separando os preconceitos de origem e de marca.

O preconceito de origem leva à retenção do grupo racial oprimido de seus membros mais bem-sucedidos com a consequente acumulação, através das gerações, de suas conquistas culturais e patrimoniais; enquanto o de

marca condiciona a progressiva incorporação ao grupo racial hegemônico dos mestiços, na medida em que perdem as características do grupo oprimido, com a conseqüente transferência das conquistas de um grupo para outro.

Quando os dados referentes ao pertencimento étnico-racial são relacionados às relações culturais que se desenvolvem nas escolas, percebe-se a necessidade da descontinuidade de muitas práticas ainda folclóricas. Existem outras identidades presentes nesses espaços educativos que majoritariamente feminino e que demonstram sensibilidade maior às diferenças. “A alteridade constitui outra temática priorizada pela perspectiva intercultural, e igualmente presente no cotidiano escolar” (CANDAU, 2006, p. 131). Cunha Júnior (2005, p. 258) ainda aponta para o caráter da dinamicidade da cultura e formação das identidades. “A identidade cultural tem um caráter dinâmico, multidimensional, variável e diverso. A identidade é definida por diversos fatores sociais que fazem sentido para um determinado grupo social”.

Raça e etnia têm feito parte de uma discussão multicultural. Atualmente, têm-se apresentado de diversas formas, todas com o intuito de discutir e analisar os caminhos e descaminhos da educação, do currículo e da formação de professores (as). No entanto, parece cabível que se façam breves anotações sobre o que se pretende acerca dessa discussão. Como aponta Candau (2006, p. 130),

Nesse permanente processo de construção identitária, a perspectiva intercultural vai destacar: a provisoriidade dos seus resultados, isto é, a instabilidade do que reconhecemos com identidades individuais e coletivas [...] as relações de poder que perpassam tal construção e vão definir esses traços de instabilidade, hibridismo e fragmentação.

O grande diferencial aqui é o número de 13,09% que se declararam negros, isso para além do percentual de negros constante nos dados do IBGE 2010. Pode ser uma tendência que se verificarão nos próximos levantamentos de futuras pesquisas. O que pode ter provocado essa valorização são as políticas afirmativas dos últimos anos. Também em relação ao número de pardos, houve uma retração em relação aos dados oficiais do governo. Cerca de 19,62% em relação a 23,4% dos dados oficiais. Somados pardos e negros, tem-se um percentual de 32,71 do total da população pesquisada como foco das políticas públicas e do currículo, o que de fato inspira a elaboração de políticas voltadas para esse público. Pensar todas as formas de inclusão social possíveis é democratizar as relações via políticas sociais. Os pertencimentos raciais não podem ser divisores ou problemas, mas podem

carregar em seus bojos os direitos em serem diferentes. Se de fato se comprovar que houve crescimento racial negro nessas regiões pesquisadas, torna-se imprescindível a aquisição de novas formas de trabalhos nas escolas e nas políticas sociais e culturais de valorização das pessoas.

5.2.3 Caracterização quanto à formação dos professores (as) e gestores (as)

Tornou-se importante para a pesquisa verificar junto aos entrevistados o grau de formação que cada segmento possui. Constatou-se que 66,7% dos professores (as) possuem especialização, número considerável e que de fato pode refletir os programas de formação continuada que muitos governos têm defendido juntamente com as organizações de professores (as) e funcionários (as), conforme os números tem demonstrado através da tabela a seguir.

Tabela 6 - Formação - segmento professores (as)

Grau de Formação	Frequência	Percentual
Ensino Superior	18	35,3%
Especialização	34	66,7%
Mestrado	2	3,9%
Doutorado	0	0,0%
Total	51	

Fonte: Dados do Observatório das violências nas Escolas da PUCPR.

De fato, isso pode representar acesso aos temas apontados por nós como os do multiculturalismo, como podem representar interesses nas formas de acesso aos níveis mais elevados dos Planos de Carreiras do Magistério. Teve-se uma frequência de dois mestres entrevistados. Há uma equivalência nesse quesito quando perguntado sobre o preparo com o trabalho sobre a diversidade. No entanto não foi possível captar se de fato mestres e especialistas são os mais preparados para esse tipo de abordagem.

Tabela 7 - Formação - segmento gestores (as)

Grau de Formação	Frequência	Percentual
Ensino Superior	5	20,8%
Especialização	19	79,2%
Mestrado	0	0,0%
Doutorado	0	0,0%
Total	24	

Fonte: Dados do Observatório das violências nas Escolas da PUCPR.

Essa tabela apresenta dados que podem refletir o possível afastamento das atividades em sala de aula para buscar aperfeiçoamento. Houve um aumento de 12,5% em relação aos professores (as) que possuem especialização. Se isso se confirmar, é fundamental que professores (as) tenham tempo para estudar de forma mais efetiva. Os governos têm se esforçado para adotar programas de capacitação contínua.

Por outro lado, esses dados são evidências de que os professores (as) estão procurando especializar-se de alguma forma. Problemas em relação à resolução dos conflitos escolares podem não refletir o grau de instrução e formação dos gestores (as), mas nas formas de organizar as próprias escolas. O que se percebe é que o tempo de preparação e formação continuada tem reflexos nas ações dos gestores (as) nas escolas.

Tabela 8 - Formação - segmento funcionários (as)

Grau de Formação	Frequência	Percentual
Ensino fundamental	10	21,3%
Ensino Médio	26	55,3%
Ensino Superior	11	23,4%
Especialização	1	2,1%
Total	47	

Fonte: Dados do Observatório das violências nas Escolas da PUCPR.

A tabela número 8 apresenta uma discrepância considerável em relação à tabela número 7, pois os resultados verificados apontam para a diferenciação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Nos últimos anos, tem-se adotado, por parte de governos federais e estaduais, políticas de formação dos funcionários (as) de escolas. Esses dados demonstram essa prática em números.

É possível encontrar nas escolas, principalmente estaduais, funcionários (as) que tenham curso superior, mas que exercem cargos de serviços gerais. Até mesmo devido às formas de ingresso no serviço público que se dá exclusivamente via concurso público. Outros fatores podem estar imbricados aí. Falta de concursos públicos até o modo como fazem os cursos superiores que influenciam na qualidade desses cursos. Não houve captação na pesquisa sobre a incidência de analfabetos entre esses trabalhadores.

Essa tabela reflete certa concentração de funcionários (as) que possuem Ensino Médio, provocando uma visão clara de que os números relativos aos que possuem ensino fundamental e curso superiores acontecem de forma equivalente.

No entanto aparecem 2,1% de funcionários (as) detentores de cursos de especialização, geralmente nas áreas administrativas. Para além dos planos de formação dos governos, percebe-se que há no Estado do Paraná um Plano de Carreira desses profissionais estabelecendo formação com certa segurança salarial, o que os leva a buscar formação continuada permanentemente. É possível que haja uma incidência sobre esses dados de negros e pardos. Telles (2004, p. 183) disse que a cultura racista espalha-se por todas as instâncias sociais e se “baseia em uma rede de crenças de que posições subordinadas são consideradas o local apropriado para pardos e pretos e que espaços sociais que envolvem controle e acesso a recursos devem ser ocupado por brancos”. Essa cultura é revigorada pelos discursos das mídias, pela cultura popular e, às vezes, por piadinhas que se revelam não tão inocentes.

Tabela 9 - Formação - segmento pais

Grau de Formação	Frequência	Percentual
Analfabeto	6	4,1%
Ensino fundamental	98	66,2%
Ensino Médio	41	27,7%
Ensino Superior	2	1,4%
Especialização	1	0,7%
Mestrado	0	0,0%
Doutorado	0	0,0%
Total	148	100%

Fonte: Dados do Observatório das violências nas Escolas da PUCPR.

A tabela número 9 resume a grande concentração da formação dos pais e mães. Ainda reflexo do acesso negado aos mais pobres, a concentração da instrução acontece no Ensino Fundamental, que aparece na Constituição Brasileira como obrigatória dos sete aos catorze anos. No entanto, possivelmente, haja futuramente uma inversão nos dados dessa tabela, porque os estudantes que estão nas escolas e as gerações futuras poderão estudar, como obrigatoriedade também, dos seis aos dezesseis anos, o que significa maior tempo de escolaridade.

Aparece, por sua vez, um índice de 27,7% de pessoas com ensino médio, número inferior em comparação aos dados dos funcionários (as) de escolas. Porém uma maior diversidade aparece nesse segmento. Ainda refletimos a presença de analfabetos em nossos dados. Entre os municípios os quais ocorreram as pesquisas, Curitiba e Pinhais são detentores de título de “Área livre do analfabetismo”. Para se obter esse título, segundo a ONU, o município deve

apresentar dados abaixo de 4% da população. Conclui-se que ainda existem analfabetos nesses municípios e que não são captados em pesquisas.

No entanto, essa tabela revela um mosaico social e um caráter de classe média dentro do setor público, pois 1,4% possui curso superior e mantém seus filhos em escolas públicas e, ainda, 0,7 possui especialização. Um elemento agregador verificado em nossas pesquisas é a categoria classe. Segundo Telles (2004, p. 183), raça e classe são significantes quanto aos processos de exclusão e formação de *status* para as pessoas. “A raça é um fator marcante para a exclusão social, criando uma estrutura de classes na qual os negros são mantidos nos níveis mais baixos”. Sendo assim, possivelmente, entre o quadro de analfabetos, estejam as pessoas mais de idade, negros e pardos. “Isso porque embora escondida atrás da fachada da miscigenação, a cultura racista se encontra onipresente nas interações sociais entre brancos, pardos e pretos em praticamente todas as situações sociais” (TELLES, 2004, p. 183).

5.3 PERCEPÇÃO SOBRE AS CAUSAS DOS CONFLITOS NA ESCOLA

Perguntou-se: “Em sua opinião, quais são as causas dos conflitos na escola”? Demonstrou-se um resultado sintético e de forma pedagógica, alguns elementos que relatam os momentos de vivências daquelas escolas. Possivelmente, o quadro representativo neste instante seja outro. Isso porque, nesse ínterim (entre o início e término da pesquisa e a elaboração dessas análises), houve eleição para direção das escolas estaduais. Além disso, também houve eleição para governador do Estado, incidindo diretamente na forma e no trato das gestões escolares e nos encaminhamento das políticas públicas.

Tabela 10 - Causas dos conflitos - segmento gestores (as)

Causas	Frequência	Porcentagem
Diferenças Etárias	5	20,83%
Namoro	03	12,5%
Banalidades e futilidades	03	12,5%
Fofocas e ciúmes	03	12,5%
Depredações	03	12,5%
Família	03	12,5%
Diferenças de classes sociais	02	8,33%
Indisciplina	02	8,33%
Alimento	01	4,16%
<i>Bullying</i>	01	4,16%
Material escolar	01	4,16%

Não sabe	01	4,16%
Falta de diálogo	01	4,16%

Fonte: Dados do observatório de violências nas escolas da PUCPR.

Neste sentido quando agrupados na categoria “diferenças etárias”, elementos apresentados pelos entrevistados num grande arcabouço de justificativas, aparecem falas como: “diferenças entre as crianças” (P1), “conflito por provocação entre eles” (P4), “por conflito” (P13), sugerindo que a pergunta fosse respondida por si só. As crianças apresentam de forma natural, de forma biológica e psicológica suas diferenças e estas podem estar sendo vistas como causadoras de problemas.

As rivalidades sociais nessa faixa etária são grandes (até mesmo pela formação de caráter) e os conflitos delas decorrentes parecem configurar o que os gestores (as) estão chamando de “banalidades” (P6) e “fofocas” (P7).

Parece que os membros das equipes pedagógicas não estão percebendo essa riqueza de expressões, pois está se falando de pessoas em formação. Isso demonstra uma grande dificuldade que os gestores (as) têm em dizer o que realmente são as causas dos conflitos nas escolas, o que é verificado quando num quadro de 24 pessoas as respostas são tão diversas. Candau diz que (2006, p. 135-136) “A perspectiva intercultural busca caminhos alternativos a essas opções. A ênfase na postura dialógica [...] reconhece a tensão dialética que se coloca entre os ideais de igualdade e de reconhecimento da diferença”. Cada grupo escolar se comporta de determinada forma por sua identidade. Ao que parece, estão presentes nos dados aferidos. Cunha Júnior (2005, p. 259) diz que

Quanto à história, podemos dizer que as presenças coletivas produzem conflitos de interesse. Vamos trabalhar a história como o registro das relações institucionais coletivas produzidas na mediação, na solução ou na erupção dos conflitos. O sujeito social se constrói nas relações sociais, é ao mesmo tempo criador e produto de si mesmo. Assim, o ser humano produz a sua própria história na produção das relações sociais.

Por sua vez, as questões familiares aparecem sempre motivadas por falas de desestrutura familiar. No entanto, as configurações familiares atuais não são computadas nas falas dos entrevistados. A família composta por “pai, mãe e filhos” ainda está no imaginário de grande parte dos entrevistados. “Falta de estrutura familiar” (P11), “Desestrutura familiar” (P10).

Percebe-se que os aspectos contemporâneos e suas exigências de sociedade capitalista, em que as pessoas têm que sair de casa de manhã e voltar tarde da noite para garantir os seus bens de consumo, interferem inclusive na composição familiar e que ainda inocentemente, não faz parte do imaginário dos gestores (as) das escolas. As novas configurações familiares não estão presentes nos discursos dos educadores.

Possivelmente, quando apontam para as causas de conflitos com o fator “família”, estejam se referindo a famílias compostas por filhos e mãe, pai e filhos, netos e avós ou crianças e tios. Ou seja, há apontamentos para dizer que professores (as) e gestores (as) não consideram as novas relações familiares presentes nas escolas contemporâneas. “Ou seja, trata-se de inventar a diferença na escola, para o quê torna-se imprescindível abandonar a visão dicotômica que opõe seu reconhecimento e valorização às lutas pela igualdade” (CANDAUI, 2006, p. 136). Quanto aos novos arranjos familiares a que docentes e comunidade escolar estão submetidos, opõe-se frontalmente aos princípios democráticos uma visão tradicional de família.

O entendimento e o fortalecimento das relações de poder estabelecidos entre os alunos (as) aparecem como problemas. O aluno que chamar atenção por outras causas, superficialmente, é dado como “depredador” (P16).

Sutilmente estão sendo apontadas as causas dos conflitos, como os elementos das diferenças entre pessoas pertencentes a classes diferentes. Segundo Telles (2004, p. 181), “O maior problema brasileiro, atualmente, é social, mais do que político ou econômico [...] a distribuição da riqueza social é, possivelmente, mais desigual do mundo”. Outros apontamentos demonstraram: “Pela diferença de opiniões” (P20); “Por alguns morarem na invasão” (P2).

A luta de classe está presente. Mesmo estando no mesmo contexto social, mas não na mesma situação, apontam o fato de morarem em invasões como causas de conflitos. A pesquisa não verificou se os que moram em invasões são de fato brancos, negros ou pardos. Como os negros estão na base da pirâmide de distribuição de renda, e, portanto, pobres, possivelmente sejam compostos por negros ou pardos os objetos destas falas. Passa por aqui o entendimento de que os conflitos nas escolas advêm de fora dela. No entanto parece que a escola, no entendimento dos gestores (as), é um espaço que quer deixar para fora todas as diferenças possíveis e trilhar o caminho da homogeneização. Diferentemente,

Munanga (2008, p. 99) diz que “Quem aparta e segrega não mostra nenhuma tolerância para conviver com as diferenças”.

Os conflitos não estão concentrados nas periferias, não é privilégio das classes sociais ou de pessoas de poder aquisitivo menor ou pelo fato de morar em invasões. Os conflitos são causados por inúmeros fatores sociais, políticos, pedagógicos, éticos.

A seguir uma tabela com respostas que diferem dos dados da tabela número 10. Nesta persistem as grandes abordagens sobre os possíveis elementos causadores de conflitos nas escolas.

Tabela 11 - Causas dos conflitos - segmento professores (as)

Motivos	Frequência	Porcentagem
Brincadeiras	11	21,56%
Família	09	17,64%
Masculinidade	07	13,72%
Banalidades	06	11,76%
Ambiente social	05	9,80%
Namorado	05	9,80%
Diversos motivos	04	7,84%
Diferenças	03	5,88%
Violência	03	5,88%
Preconceito/discriminação	03	5,88%
TV/jogos	02	3,92%
Drogas	01	1,96%

Fonte: Dados do observatório de violências nas escolas da PUCPR.

Para esse grupo de entrevistados, a família configura destaque em 17,4% das respostas como fonte das causas de conflitos nas escolas. Apontam como causadores de conflitos nas falas como “Não tem referencial” (P30); “Estrutura familiar” (P34); “Por causa da família, eles refletem o que veem em casa” (P51); “O desrespeito entre eles vem de casa” (P19).

Os profissionais demonstram que têm a intenção de deslocar o alunado de suas características sociais e familiares ao entrarem nas escolas. A escola, dessa forma, é um espaço para “tábulas rasas”, em que se entra pronto para se desenhar o que a escola, o sistema quer, sem “bagagens culturais” dispostas aos professores (as). Num passado de nossa história da educação já fora assim. Hoje esse tratamento uniformizante torna-se incremento nos processos de conflitos. A uniformização não permite a heterogeneidade em nossas escolas. Capta-se aqui um percentual de 5,14% a mais que direcionam os aspectos familiares como causadores de conflitos. Professores (as) apontam para algo que está posto na

sociedade, mas ainda externo à escola enquanto formuladora de formas de convivências. Ou seja, se o problema está fora, não há como resolvê-lo. Dessa forma, pode estar se criando uma cultura popular em torno dessa ideia.

Elementos novos aparecem como a categoria masculinidade: “Nos rapazes, eles medem força, é natural” (P18); “Por qualquer coisa, tão sempre prontos para briga” (P49).

Entre os entrevistados, 13,72% apontam para as características cristalizadas do elemento “macho”, que tem que se defender dos demais. Isso é reforçado em falas como “Motivos bobos como olhar torto” (P28).

É preciso “educar e cuidar” para as relações sociais e no mundo do cultivo das aceitações das diferenças para a interculturalidade. Por isso, o entendimento dos processos que formaram o ideal do mito da democracia racial, que entrelaçava aspectos culturais com aspectos biológicos e que dizia ser o país uma sociedade harmoniosa, sem conflitos raciais, expondo o caráter dominador e dissimulando as formas de desigualdades presentes. A ideia de igualdade encobre as diferenças e os conflitos, impossibilitando a formação identitária.

Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. (MUNANGA, 2008, p. 77).

Os professores (as), num total de 5,88%, apontaram elementos significativos como: “preconceito” (P35); “algumas situações de racismo” (P40); “*bullying* e discriminação racial” (17).

Como fatores presentes nas escolas nas quais ocorreu a pesquisa, foi percebido um percentual relativamente pequeno em relação ao contingente de entrevistados. No entanto, Telles (2004) diz que

As relações raciais dependem da forma como as pessoas são categorizadas e como os detentores do poder impõem estas categorias. O grau em que estas relações de poder podem ser contestadas talvez dependa da capacidade daqueles que são categorizados como subordinados reconhecerem tais categorias como parte de suas próprias identidades. (TELLES, 2004, p. 193).

Certa dificuldade dos professores (as) em nomear os conflitos de forma mais acertada tem se evidenciado. Ao que o autor aponta, existem dificuldades em reconhecer as pessoas por seu pertencimento racial e com isso impossibilita maior compreensão sobre as causas dos conflitos.

[...] fica evidente a necessidade de analisarmos, em profundidade, como acontecem as aproximações, os diálogos e as trocas, mas também os distanciamentos, e as rupturas entre a cultura escolar, a cultura da escola e a(s) cultura(s) de referência, que configuram a população escolar. (CANDAU, 2006, p. 147).

Possivelmente essa porcentagem, quando nominada, seria maior, uma vez que até mesmo o vocabulário usado por quem tem poder, no caso professores (as) e gestores (as), não são usados. A cultura escolar, a cultura da escola e a cultura da comunidade escolar contribuem para a compreensão de todos os aspectos de entendimento da vida escolar. A leitura não correta pode estar na falta de comprometimento ou não querer se responsabilizar no sentido de assumir as questões de racismo e preconceitos por questões jurídicas, ou ainda por aceitarem as relações raciais em sala de aula de forma cordial. Afinal, “muitos pretos podem virar mulatos e muitos mulatos podem virar brancos ou, pelo menos, morenos, uma categoria única, que “desracializa” (TELLES, 2004, p. 193). Ou ainda, como diz Candau (2006, p. 149), falando sobre a escola e os jovens de forma homogênea e genérica que a escola insiste em vê-los, “assumimos um conceito de juventude que incorpora a riqueza de sua pluralidade e entende os jovens de hoje na sua originalidade”.

Conceitos e categorias diferentes em termos sociológicos, no entanto, aqui, por motivo de organização foram agrupadas. Pode-se afirmar que infinitamente esse número seria mais elevado se realmente os professores (as) debruçassem os olhares sobre essas perspectivas para além do conteúdo e os identificassem.

Tabela 12 - Causas conflitos - segmento funcionários (as).

MOTIVOS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM %
Namoro	9	19.14%
Família	6	12,76%
Educação	5	10.63%
Sem motivos	5	10.63%
Brincadeiras	3	6.38%
Discriminação	3	6.38%
Agressões físicas	3	6.38%
Relacionamento	02	4.25%

Ambiente social	2	4.25%
Diferenças	1	2,12%
Material	1	2,12%
Banalidades	2	2.25%
Não sabe	1	2.12%
Direitos	1	2.12%

Fonte: Dados do observatório de violências nas escolas da PUCPR.

Parece que se torna importante o entendimento de que os espaços das escolas são educativos e que todos os profissionais que estão dentro dela, inclusive os funcionários (as), também deixam suas marcas nas identidades das pessoas que por ali passam.

Há uma percepção em torno de muitas manifestações demonstradas pelos pesquisados. Como apontou Candau (2006, p. 165), “dificuldades dos respondentes em lidar com a identidade racial” e que possivelmente apontam para outras pesquisas como as diferenças entre os posicionamentos políticos ou manifestações pedagógicas entre funcionários (as) da rede municipal e estadual. Isto porque grupos se destacavam mais por suas intervenções e opiniões em relação aos outros grupos.

Esse grupo de sujeitos entrevistados aponta para elementos que destoam das categorias anteriormente pesquisadas. Fortemente aparece o namoro como fator de conflito: “namorado” (P1); “Por causa de meninos” (P3); “As meninas por causa de piá” (P43).

A maioria das escolas culturalmente proíbe o namoro em seus interiores. Não seria o caso de orientar essas relações de forma sadia? Isso gera liberdade e conforto para que o alunado veja formas positivas de relacionamentos para além do proibido? Qual tratamento é dispensado aos alunos (as) que brigam por “namorados” ou “namoradas” nos interiores das escolas? A proibição gera maiores ou menores números de conflitos? É possível gerar novos conhecimentos a partir de novas formas de relacionamentos dentro das escolas? Todas essas questões remetem a outras práticas cotidianas nas escolas e nas formulações de outras políticas educacionais se revelando mais ou menos inclusivas no sentido da valorização do conhecimento e dos integrantes que nele se inserem.

Destaca-se aqui uma fala sobre direitos, a qual se acredita que seja representação de muitas outras falas que não apareceram nas entrevistas de forma mais acentuada. Esse ambiente escolar, retratado em muitos romances e histórias,

são pautados como causadores de conflitos. Talvez o sejam de fato, mas são próprias dos adolescentes as descobertas afetivas, as paixões, as questões sexuais, enfim, as diferenças que, de certa forma, precisam dos outros para suas completudes. Aliás, o diálogo é próprio do humano e, portanto, da juventude. Há uma inversão de olhares ao conjunto dos escolares, que denotam formas autoritárias de educação, impedindo a vivência dos direitos. Nessa fala na qual os direitos aparecem como sendo fator excessivo e ou permissivo, demonstra-se que existem outros encadeamentos beirando o autoritarismo gerado dentro da escola: “Excesso de direitos que os alunos (as) têm” (P24).

Gomes (2007, p. 41) ressalta que “assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação”. Portanto, as questões de indisciplina em sala de aula, nas falas cotidianas de professores (as), de gestores (as), de funcionários (as), não condizem com essa porcentagem, pois essa é uma das primeiras respostas dadas pela falta de limite, pelo desconforto entre professores (as) e alunos (as) e pela não adequação do aluno às regras dos estabelecimentos de ensino. Fala essa que representa um estilo de educação conservador e impositivo, repressivo e ditatorial, que está presente nos imaginários do senso comum e de muitos docentes.

Um percentual de 6,38% destaca a discriminação como causa dos conflitos na escola. Esse índice não apresenta muita discrepância em relação ao apresentado pelos professores (as), que foi de 5,88%. No sentido da educação diversidade étnico-racial, Gomes (2012) demonstra preocupação com a sociedade pluriétnica e multirracial como o Brasil. De fato, a sociedade torna-se democrática quando deixa de ser discriminatória em todos os aspectos.

Em sociedades pluriétnicas e multirraciais com o Brasil, os avanços em prol da articulação diversidade e cidadania poderão ser compreendidos como ganhos para a construção de uma sociedade democrática, de fato, que tenha norte político a igualdade de oportunidades para os diferentes segmentos étnico-raciais e sociais e supere o tão propalado mito da democracia racial. (GOMES, 2012, p. 106).

Ou ainda, como disse Candau (2006, p. 167) referindo-se aos documentos oficiais (BRASIL, SEPPIR/MEC, 2004, p. 14-15) que afirmam:

As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e as

discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa.

As relações de discriminação não nascem na escola, mas nela se reproduzem.

5.4 PERCEPÇÃO SOBRE O PREPARO PARA TRABALHAR COM A DIVERSIDADE

Para se tratamento dado às questões referentes à diversidade, perguntou-se às equipes pedagógicas e administrativas e aos professores (as), por terem uma maior responsabilidade na condução dos processos de ensino e aprendizagens, “Você se sente preparado para trabalhar com a diversidade?”. A partir dessa questão, foi possível construir a seguinte tabela:

Tabela 13 - Preparo para trabalhar com a diversidade - segmento gestores (as)

Preparo para Diversidade	Frequência	Porcentagem
Sim	16	66,7%
Não	7	29,2%
Não resposta	1	4,2%
Total	24	100%

Fonte: Banco de dados do Observatório de Violências nas Escolas da PUCPR.

Entre os entrevistados que estão classificados como Equipe Pedagógica (Diretores (as), Diretores (as) auxiliares, Pedagogos (as)), assinalou-se que 66,7% (16) sentem-se preparados para trabalhar com a diversidade. Responderam que não estão preparados para atuar com a diversidade 29,2%, ou seja, dos entrevistados, 7 pessoas não estão seguras em relação à temática, ao conteúdo ou à forma de trabalho com relação ao tema. Cerca de 4,2% (1) não respondeu. Possivelmente este ou esta pessoa não entendeu a pergunta, ou não conhece a terminologia. No entanto, é possível entendê-los como não conhecedores, o que aumentaria para 33,4% o número dos que não estão preparados para o trabalho com a diversidade nas escolas. Outra observação é possível inferir a partir do que disse Cunha Júnior a partir de Gonçalves (1985),

Ao silêncio sobre esta história e cultura se acrescentaram preconceitos e discriminações, e se naturalizou a ausência desses conhecimentos (Gonçalves, 1985). Quebrar este mau hábito é difícil, pois o erro se cristalizou no tempo. O erro passou por inversões de valores, e muita gente compreende o exercício deste direito como “racismo às avessas”. [...] Não é racismo às avessas, pois não está retirando os direitos de outros e nem impedindo a expressão de outros. (CUNHA JÚNIOR, 2005, p. 269).

Os gestores (as) locais ainda carecem de instrumentos que lhes possibilitem uma maior compreensão dos objetivos, das formas de abordagens e das concepções do trato com as diversidades e optam por silenciar-se. Não houve separação entre diretores (as) dos profissionais pedagogos (as), porque os compreende-se como equipe, como coletivo, o que demonstra ser compreensível que entre tais entrevistados haja elementos importantes para os encaminhamentos e efetivação das propostas pedagógicas nas escolas: os pedagogos (as). Por isso urge outras perspectivas de ensino. Mais uma vez, o silêncio permanece como definidor de posições, pois se houver manifestações, pode-se entender que há excessos e por isso as vítimas podem ser vistas como discriminatórias nas defesas de direitos.

Nessa perspectiva, é preciso propiciar aos professores e funcionários uma formação que “abarque a complexidade, a cultura e a experiência humana” e que desenvolva sensibilidade diante das experiências discriminatórias sofridas por alunos no cotidiano escolar. (CENEG-NEN, p. 10).

Em relação à mesma questão direcionada aos professores (as), constata-se o seguinte resultado:

Tabela 14 - Preparo para o trabalho com a diversidade - segmento professores (as)

Preparo para Diversidade	Frequência	Porcentagem
Sim	30	58,8%
Não	17	33,3%
Parcial	1	2,0%
Não resposta	3	5,9%
Total	51	100%

Fonte: Banco de dados do Observatório de Violências nas escolas da PUCPR.

Entre o quadro² de entrevistados, denominados “professores (as)”, numa pergunta fechada “Você se sente preparado para trabalhar com a diversidade”? obteve-se o resultado apresentado acima. O que se evidenciou é que de fato existem 33,3% que não estão preparados para abordar a temática em sala de aula assumidamente, o que dá uma margem argumentativa no sentido de demonstrar o “vácuo” pedagógico existente sobre o tema diversidade nas escolas.

Essa porcentagem alerta no sentido de repensar as políticas públicas voltadas à diversidade. Responderam ao questionário 51 professores (as), no entanto, 3 não responderam, um número equivalente a 5,9%, ou seja, 39,2% dizem não se sentir preparados para trabalhar com tal temática em sala de aula.

Os números demonstram dúvidas referentes às formas, quanto ao que se conhece e como desenvolver a temática em sala de aula, ou como vivenciar a própria diversidade nas escolas. Essa heterogeneidade de respostas leva-nos a entender que as políticas públicas devam ser pensadas em sua aplicabilidade, pois não conhecer pode significar “não aplicar” em sala e nas vivências escolares e, portanto, na sociedade. Deste modo cabe às instâncias superiores o entendimento e a busca por políticas para que esse número expresso em dados possa integrar ainda mais outros quadros positivos referentes à temática.

A seguir uma tabela comparativa relaciona as categorias de entrevistados “diretores (as), diretores (as) auxiliares, equipe pedagógica” e professores (as) numa única tabela. Esse recurso permite outras abordagens a respeito de tais dados.

Tabela 15 - Preparo para o trabalho com a diversidade – visão geral dos professores (as), direção e equipe pedagógica.

Preparo para diversidade	Frequência	Porcentagem %
Sim	46	61.3%
Não	24	32.1%
Parcial-Professor	01	1.3%
Não resposta	04	5.3%
Total	75	100%

Fonte: Banco de dados do Observatório de Violências nas escolas da PUCPR.

Essa tabela com a visão geral dos posicionamentos unificada é bastante reveladora, pois tomando o Estado do Paraná como exemplo, é significativo em particular. Nesse Estado, não há escolas de formação de diretores (as) e diretores

² Chamamos de quadro por representar um “retrato”, uma imagem do imaginário ou realidade referente à vivência daqueles sujeitos naquele momento.

(as) auxiliares. Não há concursos públicos que permitam a ocupação desses cargos por profissionais com formação específica para esse fim. O que de fato expressa de forma concisa a existência de 32,1% de professores (as) que não se sentem preparados para o trabalho com a diversidade. “Para o pós-estruturalismo, a ênfase na autoconsciência absoluta e no seu suposto universalismo é parte integrante dos processos que tendem excluir o outro...” (PETERS, 2000, p. 36). Pode-se inferir que o não preparo para o trabalho com a diversidade colocando-os no âmbito das ações pedagógicas voltadas ao tradicional.

Dentro da ideia de desenvolvimento de políticas públicas, as mantenedoras, o Estado, seguramente poderia estar observando se essa deficiência está de forma concentrada em determinadas escolas da rede municipal ou estadual. Isso se faz necessário para que se planejem políticas públicas inclusivas, de fato, para a diversidade na escola e no currículo, associando a outros fatores e formas como identidades e cultura. Nesse sentido, a cultura africana pode ser contributiva em nossas escolas como a comunidade que pode ser fator agregador nas culturas das escolas. “A comunidade, sua terra e seu povo constituem a base da identidade e da construção das sociedades africanas” (CUNHA JUNIOR, 2005, p. 262). Aspectos que podem ser resgatados por meio da aplicabilidade das legislações vigentes sobre o tema.

Vale esclarecer que as expressões como incluir/excluir, demarcar fronteiras, normalizar, identifica ou diferencializa as pessoas. Por isso e por outros motivos não são inocentes. As relações decorrentes desses aspectos nas escolas constituem-se como campos produzidos pelas relações de poder. “A concepção mecânica dos processos cede lugar, agora, à pergunta sobre suas funções” (PETERS, 2000, p. 22). O que há de inclusivo e excludente nas relações escolares.

As relações de poder estão disseminadas em outras relações que não somente nas instâncias ou instituições e têm imbricamentos nos fazeres curriculares e pedagógicos. Por isso perguntou-se aos pais, professores (as), equipe pedagógica e alunos (as) sobre as causas de conflitos e que aparecem devido ao tratamento decorrente das questões de diversidade, revelando a superficialidade ou banalidade dessa temática e apontando-a como geradora de conflitos nas escolas. “Assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação” (GOMES, 2007, p. 41).

5.5 PERCEPÇÕES SOBRE O MULTICULTURALISMO

Nas duas tabelas que seguem houve uma preocupação em registrar as relações da escola com concepções do multiculturalismo. As diversidades carecem de novos olhares em seu tratamento. Perguntou-se aos professores (as) e equipe pedagógica: “O que você entende por multiculturalismo”?

Tabela 16 - Multiculturalismo - segmento gestores (as)

Concepção de multiculturalismo	Frequência	Porcentagem %
Diversas culturas juntas	13	54,16%
Diferentes culturas	05	20,83%
Diferenças	03	12,5%
Diversos conceitos	02	8,33%
Não conhece	01	4,16%

Fonte: Dados do Observatório das violências nas Escolas da PUCPR.

O que chamou a atenção, de forma muito particular, foi a pulverização das respostas dadas ao questionamento sobre o multiculturalismo. As polissemias estão presentes em todas as respostas, “conceitos especialmente complexos e polissêmicos” (CANDAU, 2005, p. 16). Parecem apontar para uma relação íntima com as concepções de cultura. As respostas que poderiam dar sentido num conjunto de expressões e que de forma isolada poderiam não ensejar a responsabilidade devida foram novamente agrupadas: “São as diversas culturas juntas” (P1); “São as múltiplas culturas trabalhando juntas” (P2); “É a mistura de todas as culturas” (P3).

Demonstram a ideia de que as culturas estão interagindo umas com as outras, sem sobreposição de nenhuma sobre as demais. Contrário ao que Peters (2000) diz ao afirmar certas “verdades”, a partir da perspectiva de um determinado discurso, o faz apenas por meio do silenciamento ou da exclusão das proposições (PETERS, 2000, p. 53). Apontam para os princípios da interculturalidade, que somam 54,16%. Candau (2002) diz:

Privilegiamos a abordagem da educação intercultural, que parte de um conceito dinâmico e histórico da(s) cultura(s), como processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades. (CANDAU, 2002, p. 138).

Nessa concepção, a escola de fato representa o respeito às diferenças, prevalecessem esses princípios e essas formas de vivência com respeito às outras culturas. Aponta para as culturas juntas, nesse sentido, não significa que essas

culturas deixam de existir em suas particularidades. Há uma valorização de culturas, de jeitos, de vivências quando demonstram sua percepção de convivências mútuas. Está presente o princípio do diálogo, respeitoso, tolerante, que respeita as diferenças. “Neste caso, o respeito à dignidade humana, que exige o respeito cultural e o conhecimento mútuo [...]” (ARENHART, 2006, p. 98).

Percentual de 20,83% apresenta outros multiculturalismos relacionados às culturas. Diferentemente de posicionamentos anteriores demonstram isolamento de culturas. “Muitas culturas” (P8); “Acho que é variedades de culturas” (P12); “Culturas de diversas formas” (P11). Esse entendimento de que as culturas das pessoas se completam por si, isolam-se nas escolas não contribui no sentido de valorizar as raízes dos protagonistas da educação. Esse entendimento leva à ideia de execução de projetos. São momentos vividos para reviver os “momentos de cultura”. Resolução 04 de julho de 2010 diz que

II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade. (BRASIL, 2010).

Outro percentual tem relevância com o que estamos dizendo é a ideia de “diferenças”, num total 12,5%. Retratam o multiculturalismo como: “Diferenças” (P14); “São pessoas diferentes com culturas diferentes” (P15); “Diversidades” (P17). “Ela é essencialmente uma tentativa de libertar a criança das camisas de forças etnocêntricas e acordá-las para a existência de outras culturas, sociedades, formas de vida e pensamentos...” (BHIKHU apud BURBULES e TORRES, 2004 p. 175). Reviver as diferenças e a diversidade presentes nas escolas é valorizar as culturas que existem nelas, sem dominação de uma cultura sobre as demais.

Essa ideia de culturas diversas pode estar representando o exotismo em relação a pessoas e manifestações culturais. O que é visível e tem respaldo social se respeita, se convive sem, fazer pressão ou se sobrepor à cultura dominantes. Só são aceitas se não ameaçarem a cultura hegemônica, sem interagirem com o todo social. Tem data e tempo, lugar e determinadas pessoas para se manifestarem.

Tabela 17 - Multiculturalismo - segmento professores (as)

Concepção de multiculturalismo	Frequência	Porcentagem %
Diferentes culturas	14	29,16%
Diversas culturas juntas	13	27,08%
Diversidade/cultura	09	18,75%

Cultura brasileira	03	6,25%
Religião	01	2,08%
Inclusão	01	2,08%
Conhecimento	02	4,16%
Não sabe	05	10,41%
Não responderam	03	6,25%

Fonte: Dados do Observatório das violências nas Escolas da PUCPR.

O multiculturalismo, numa representação imagética dos professores (as), coloca como pano de fundo as culturas diversas que existem no interior das escolas. Assim, 29,16% entendem que são “as diferentes culturas” (P6); “Várias culturas” (P28). Uma representação alta no sentido de entender a cultura isoladamente, para uma educação que valoriza as demais identidades e culturas em constante construção, como aponta Candau (2002).

[...] no campo da educação multicultural, privilegiamos a abordagem da educação intercultural, que parte de um conceito dinâmico e histórico da(s) cultura(s), como processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais... (CANDAU. 2002, p. 138).

O que se evidenciou foram elementos culturais como conhecimento. A abertura para o recorte cultural dentro da escola pode ser uma possibilidade para outros mundos e outras formas de diferenças, o que leva a uma educação mais humana. “Ampliação de horizontes, dos conhecimentos” (P33); “Ter conhecimento de várias culturas” (P46).

Por outro lado, houve apontamentos para a cultura brasileira. As respostas sobre o multiculturalismo foram dadas mediante exemplos: “São as diferenças culturais do Brasil que estão interligadas” (P24); “A mistura de todas as etnias e cada uma com a sua cultura” (P22).

No entendimento desses sujeitos, o multiculturalismo comporta elementos da diversidade, da raça e das etnias, respeitando suas diferenças e convivendo sem perda das partes envolvidas. Adotam uma compreensão de que a composição brasileira de fato é multicultural, “existem diferentes tendências dentro deste universo conceitual que chamamos de multiculturalismo, que têm sido identificadas e descritas por diferentes autores” (CANDAU, 2005, p. 31). Estão presentes aqui as relações cordiais sem conflitos gerados pelas relações de poder. Retrato de uma amorfização das relações sociais. “O interculturalismo... Supõe a deliberada inter-relação entre diferentes grupos culturais” (CANDAU, 2002, p. 138). As relações

multiculturais repõem as identidades numa relação de igualdade com valorização das diferenças.

Não entender as diferenças como parte do mundo contemporâneo é não reconhecer a própria diversidade. Essas tabelas ilustram os avanços nas direções das diversidades. Aquém dos ditames da Modernidade, da rigidez da Modernidade, professores (as) e gestores (as) estão atentos às novas formas de lidar com a cultura e com os diferentes. Demonstra-se, assim, uma das formas de multiculturalismo emancipador, trazido por Candau (2005).

A ideia de movimento, de articulação de diferenças, de emergência de configurações culturais baseadas em contribuições de histórias distintas tem levado a explorar as possibilidades emancipatórias do multiculturalismo, alimentando os debates e as iniciativas sobre novas definições de direitos, de identidades, de justiça e de cidadania. (CANDAU, 2005, p. 17).

As pesquisas são meios para se entender o quanto de diversidades, de etnia e de “raça” há em nos currículos e nas escolas. Os resultados das pesquisas do Observatório de Violências nas Escolas da PUCPR foram analisados via estudo de campo, composto por dados de entrevistas obtidas por meio de pesquisas qualitativas feitas em 14 escolas das redes municipais e estaduais de Curitiba e Região Metropolitana. Foram pesquisados 51 professores (as), 24 profissionais das Equipes Pedagógicas e Administrativas: Diretores (as), Diretores (as) Auxiliares e Pedagogos (as), 47 Funcionários (as), 148 pais e mães, 489 alunos (as) e 14 Conselheiros Tutelares. Toda a coleta de dados se realizou no período da tarde. As escolas contempladas pela pesquisa apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como uma escola da região metropolitana, por exemplo, que apresentou índice de 2,7 no ano de 2009. Todas as escolas se localizavam em bairros com alto índice de vulnerabilidade social e se situavam sempre no mesmo bairro. Essas escolas ofereciam Ensino Fundamental 1º ao 5º ano (rede municipal) e 6º ao 9º ano (rede estadual).

A coleta de dados foi realizada durante o 2º semestre de 2010, sendo finalizada no 2º semestre de 2011, tendo sequência nessa pesquisa como devolutiva à comunidade escolar durante o 1º semestre de 2012.

5.6 PERCEPÇÕES DAS DIFERENÇAS SOBRE OS RELACIONAMENTOS CULTURAIS, SOCIOECONÔMICOS E ÉTNICOS DENTRO DA ESCOLA

Perguntado aos sujeitos protagonistas nas escolas “Como as diferenças culturais, socioeconômicas (e outras) interferem nos relacionamentos dentro da escola”, obtivemos as seguintes respostas: 16,66% apontam que as diferenças interferem no “comportamento”: “No comportamento dos alunos (as)” (P6); “Tem interferência nas relações entre eles” (P4); “Em situações em sala de aula relacionadas a situações de vivências” (P22).

Os comportamentos de certa forma refletem as diversidades. As culturas são diversas e por isso interferem em sala de aula. Assim, “a identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder” (SILVA, 2009, p. 100). Os comportamentos raciais e étnicos não se descolam das estruturas econômicas, sociais e políticas, por isso interferem em sala de aula nas quais as identidades são reveladas.

Percebeu-se que muitas vezes não houve uma correspondência entre uma fala e outra. Gestores (as) não estão conseguindo dizer exatamente de que forma há interferências.

Tabela 18 - Diferenças dentro das escolas - segmento gestores (as)

Interferências	Frequência	Percentual
Relacionamento	05	20,83%
Não percepção	05	20,83%
Comportamento	04	16,66%
Presença familiar	03	12,5%
Discussão	02	8,33%
Violência	02	8,33%
Cultura	02	8,33%
Discriminação	02	8,33%
Isolamento	02	8,33%
Diferença	01	4,16%

Fonte: Dados do Observatório das violências nas Escolas da PUCPR.

Por outro lado, 20,83% dizem que as diferenças não interferem nos relacionamentos em sala de aula. Dizem que não percebem a interferência: “não percebe” (P21); “não” (P24); “não sente isso” (P7); “não há preconceito, pois são questões trabalhadas” (P23).

Esclarece-se que “Nessa tensão, a diversidade pode ser tratada de maneira desigual e naturalizada” (GOMES, 2007, p. 19). Não percebem como as diferenças

compõem o mosaico escolar. Optam por padronizar as relações, o conhecimento e as formas de relacionar-se com os outros intra/extraescolar.

Todavia essa forma de não percepção das diferenças, do agir, do pensar, do fazer diferente e possivelmente a homogeneização faz parte do trabalho desses educadores. Os gestores (as) e os pedagogos (as) não percebem as diferenças de opinião e padronizam sua ação. Pode ser intencional ou por “desconhecimento” ou ainda como se verifica nesta fala: “Tudo está envolvido” (P10).

Por outro lado, a Lei 10639/03 foca na especificidade das ações docentes. Ela destina-se para a educação das relações étnico-raciais. Enfatiza que

conviver com a diferença (e com os diferentes) é construir relações que se pautam no respeito, na igualdade social, na igualdade de oportunidade e no exercício de uma prática e postura democráticas (GOMES, 2007, p. 30).

Assim, a extensão das ações torna-se focada na temática do étnico-racial. A pesquisa demonstra, num total de 20,82%, haver interferência nos relacionamentos. No entanto, a qualidade da interferência é algo questionável do ponto de vista dos docentes, pois sempre aparece negativamente, como possíveis geradores de conflitos. Assim disseram: “Não deixam ter um bom relacionamento” (P1).

Nota-se que essa fala aponta para as questões das diferenças como algo que prejudica, não é vista como instrumento ou formas de vivências, mas como uma busca pela padronização, que levará à harmonia social ou cultural. Os direitos às diversidades e ao reconhecimento destas passam por entendimento crítico dos relacionamentos postos nas escolas e dos documentos com balizadores, orientadores das ações pedagógicas. Os documentos oficiais apontam também a quem se destina a lei.

Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade. (BRASIL, 2004).

Outros 8,33% apontam para as questões de violência: “Brigas por lanche, ou por conflito” (P13).

Constata-se que esses motivos, quando não compreendidos em suas dimensões sociais e culturais, fatalmente afetam o trabalho em sala de aula. No

entanto, há problemas quando se vê o conflito gerado pelas diferenças. Qual é o tratamento dado pelas equipes quando o conflito aparece? Sua manifestação leva à repressão para gerar uniformização?

Nas discussões cotidianas, quando pensamos apenas em conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 2007, p. 15).

Por conseguinte a violência pode surgir dos processos de diferenciação das culturas, dos valores, das formas de aprendizagem que são trazidas pelos alunos (as), pela comunidade escolar.

Tabela 19 - Diferenças dentro das escolas - segmento professores (as)

Interferências	Frequência	Porcentagem
Não interfere	12	21,81%
Ambiente social	06	10,9%
Conflito	05	9,1%
Interfere	05	9,1%
Desrespeito	05	9,1%
Violência	05	9,1%
Homogeneidade	04	7,27%
Diferenças	04	7,27%
Conhecimento	03	5,45%
Religiosa	02	3,63%
Brincadeiras	02	3,63%
Não sabe	02	3,63%

Fonte: Dados do Observatório das violências nas Escolas da PUCPR.

Por outro lado, os professores (as) apontam para um índice de 21,8% dizendo que não há interferências das diferenças em sala de aula. Esses professores (as) estão imbuídos de formas de trabalho sem parâmetros equitativos ou de fato há um trabalho no qual se respeitam as diferenças? No entanto, as falas registradas são: “Não tem interferência” (P3); “Não interferem as condições entre eles são as mesmas” (P51); “Na escola não interferem, todos têm o mesmo nível social” (P50).

O fato de estarem em escola pública não confere o *status* de igualdade entre as pessoas. Pelo aspecto de estarem num mesmo espaço sim, no entanto, diferenças sociais, culturais e outros não desaparecem. Por isso sempre há significado na interferência do trabalho do professor. Dessa forma, são importantes os aspectos da imprevisibilidade apontados nesse trabalho. Os professores (as) ainda citam as interferências das diferenças (7,27%), os conflitos (9,1%), as questões de lugar social (10,9%), o desrespeito (9,1%). Por sua vez, a Resolução 04

de 13 de julho de 2010, diz haver “Art. 9º II - consideração sobre a inclusão, à valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (BRASIL, 2004). No entanto, o aspecto da homogeneização, padronização, aparece em 7,27% das falas: “a escola é homogênea” (P45).

Corroborava Vorraber dizendo “elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo” (VORRABER, 2005, p. 41). É uma representação significativa das vozes e dos mundos de que a sociedade, a escola, as pessoas são iguais. Possivelmente, essas falas denunciam alguma deficiência conceitual nas formações iniciais. A escola é vista de forma homogênea por todos os motivos já citados.

No entanto não há uma padronização nas falas desses profissionais. Há posições nas formas mais diversas de abordagens e de entendimento das interferências em sala de aula. No entanto, nas práticas, a homogeneização aparece.

As diferenças, sejam elas culturais, socioeconômicas, étnico-sociais e religiosas, interferem de alguma forma na vida, no fazer e no produzir conhecimento em sala de aula. É possível, a partir de quadros semelhantes, produzir formas de currículo, PPP, de formação inicial que possam de fato produzir outras relações em sala de aula. “O sentido de não inocência é o de reconhecer a existência de um jogo de correlação de forças que estabelece critérios de validade e legitimidade” (VORRABER, 2005, p. 41). As relações não são de forma alguma despropositadas.

Para a percepção da heterogeneidade nas escolas, os rituais que marcam as pessoas precisam ser recontextualizados. Como aponta Gomes (2012), quebrar o silêncio para romper as formas de discriminações existentes como valor em sala de aula. O currículo se apresenta como maneira tensa de relações em que as formas de poder se materializam nas escolhas em que são feitas dos conteúdos, de matrizes, de disciplinas, de horários e turnos de trabalho.

Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. (GOMES, 2012, p. 8).

O próximo grupo de profissional respondeu a mesma questão apontada para os motivos de interferências mais pontuais, mais uma vez, mais concretos. Dizem interferir pelas brigas (7,7%). Quando há esse tipo de interferências, taxativamente, recai sobre a qualidade da educação. Qualidade de resultados, mas, sobretudo, qualidade social, que fica aquém dos objetivos: “Sim pelas brigas entre crianças” (P1); “Sim com brigas” (P3).

Ou ainda um número de 30,76% diz não haver interferências. É o maior grau de homogeneização possível: “não afetam” (P26).

Tabela 20 - Diferenças dentro das escolas - segmento funcionários (as)

Interferências	Frequências	Porcentagem
Não interfere	12	30,76%
Interfere	04	10,25%
Brigas	03	7,70%
Homogeneidade	03	7,70%
Não sabe	03	7,70%
Questão econômica	03	7,70%
Conhecimento	03	7,70%
Desrespeito	03	7,70%
Religiosa	01	2,56%
Discussão	01	2,56%
Intolerância	01	2,56%

Fonte: Dados do Observatório das violências nas Escolas da PUCPR.

Por outro lado, um grupo considerável diz que interfere sim nos relacionamentos (10,25%): “Na formação dos grupos” (P28); “interfere automaticamente e acaba excluindo” (P12). Também lembram que podem intervir pelo grau de tolerância ou intolerância diante das diferenças. “Uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais ou atuais, futuras ou presentes” (FOUCAULT, 2009, p. 1). “Não existe tolerância com opinião dos outros” (P24).

Esse grupo de profissionais denuncia a origem dos conflitos. Somando 2,56%, parecem apontar para as possibilidades de aproximação das causas de conflitos e desrespeito já apontadas. Se não há limite de aceitação do que é o outro, há germe para as outras violências e por isso outras formas de interferências. Tanto o grupo anterior quanto este aponta para a incidência de fatos religiosos presentes nas interferências. No grupo da equipe pedagógica, 3,63% lembram esse fato. Aqui, são 2,56% que entendem ser um fator de interferência: “Religião – Por não fazerem o mesmo que os outros” (P27).

Possivelmente os aspectos da religião apontados aqui são reflexos de choques por pertencimentos religiosos. Essas relações incidem nos fatores de

poder. “As identidades e a diferença estão, pois, em estrita conexão com relações de poder” (SILVA, 2011, p. 81). O fato de as doutrinas religiosas determinarem os comportamentos sociais e individuais interferem nas vivências em sala de aula. No entanto, essa é a fala de defesa de quem não está seguindo as padronizações culturais da escola. O fato de algum aluno não participar de atividades promovidas pelas escolas classifica-o como diferente. As atividades desenvolvidas precisam incluir os diferentes nas escolas. Esse item não foi apontado pelo grupo de gestores (as). Esse problema não chegou a ser percebido pelo grupo de gestores (as), ou quando acontecem fatos semelhantes chega ao conhecimento deles com outro nome, outros fatores que não religiosos.

A comunidade escolar é composta por pais, professores (as), alunos (as), gestores (as) e por isso foi perguntado aos pais como as diferenças culturais, socioeconômicas, étnicas, raciais e religiosas interferem nos relacionamentos dentro da escola? Os pais e mães que responderam disseram que os conflitos (11,36%) interferem: “brigas” (P24); “Eles se xingam e brigam muito” (P4). Porém uma porcentagem de 31,81% diz não haver interferência: “Não interferem” (P61); “não tem problemas” (P65); “não” (P112).

As diferenças “determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira” (BRASIL, p. 13). Não percepção dos jogos, das relações produzidas pelos jogos de poder colocam o professor, o educador de forma geral em sentido de expectador e produtor de relações. Não há percepção das interferências das diferenças na escola. Por outro lado, 12,87% dizem que: “Interfere no desempenho do aluno” (P19); “Interfere bastante” (P13); “Interfere” (P45); “Atrapalha” (P87); “Sim, entre as crianças” (P143).

Parecem falas mais consensuais no sentido das percepções do que pode atrapalhar os andamentos e as atividades em sala de aula e a qualidade das relações e da educação.

Por outro lado, um número elevado de 12,12% desconhece as interferências das diferenças nas escolas. Esse grupo de fato desconhece as interferências por quais motivos. O que demonstra esse quadro de opiniões parece ser de falta de acompanhamento das ações nas escolas. São pais que não acompanham os filhos em sua vida escolar ou de fato não percebem as diferenças na escola. “Art. 6º Na Educação Básica é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar” (BRASIL, 2010).

Qualidade social de educação passa por estes princípios.

Tabela 21 - Diferenças dentro das escolas - segmento pais

Interferências	Frequência	Porcentagem
Não interferem	42	31,81%
Interferem	17	12,87%
Não sabe	16	12,12%
Conflitos	15	11,36%
Social	6	4,54%
Preconceito	4	3,03%
Aprendizagem	3	2,27%
Vestimentas	3	2,27%
Autoestima	2	1,51%
Indiferença	2	1,51%
Em nada	2	1,51%
Família	2	1,51%
Desrespeito	2	1,51%

Fonte: Dados do Observatório das violências nas Escolas da PUCPR.

Os pais apontam também para outros elementos como preconceito e racismo (3,03%): “sim, racismo” (P59); “preconceito um tem mais que o outro” (P96); “quando há discriminação” (P111).

A presença de fatores que geram exclusão dentro da escola assim como fora dela. Telles (2004, p. 128) comenta essa situação dizendo que “Há muito tempo os analistas concordam que os brasileiros frequentemente dão voz a seus estereótipos ou preconceitos raciais, mas discordam que isso se traduza necessariamente em atos de discriminação”. No mesmo sentido, aponta para outras concepções sobre o manifestar estereótipos sinalizando para a impossibilidade de alguém “possuir preconceitos raciais e não manifestá-los de alguma forma” (TELLES, 2004, p. 128).

Corroborando novamente o autor quando diz que “as escolas podem ser os locais mais importantes para examinar como as desigualdades raciais são produzidas” (TELLES, 2004, p. 129). Ainda o mesmo autor associa classes com as reproduções das formas de supremacias raciais, podendo ser a escola palco para isso. “Sem dúvida, as desigualdades entre classes são reproduzidas na educação de diversas maneiras, o que também reproduz desigualdades raciais. Isso fica claro se notarmos que as melhores escolas são oferecidas aos alunos (as) com melhor poder aquisitivo”. Há interferência na aprendizagem e nas vestimentas: “por motivo de vestimenta, causa exposição das crianças” (P109); “uns vem bem vestidos outros não, gera comentários, é negativo” (P147).

Por outro lado, a aprendizagem é vista também por 2,27% dos sujeitos como ponto de interferência em sala de aula: “cada criança aprende diferente” (P148).

“Não é possível trabalhar questões relativas ao multiculturalismo sem um diálogo intenso com os grupos sociais” (CANDAU, 2002, p. 130). Os diferentes estão presentes com suas vestimentas, seus adornos, suas pinturas, seus jeitos e falas. No entanto busca-se um diálogo com o diferente e com seus grupos de pertencimento. Ponto de visão diferenciada está no apontamento do que dizem os pais sobre a família. No sentido de produção de uma autocrítica, os pais não apontam a família como fator primordial de interferência em sala de aula. Somente 1,51% diz que a família interfere, ou o modelo de família. “As crianças imitam os pais e vão repetir os seus preconceitos” (P126); “Se cultura sim. O tipo de educação que os pais dão” (P142).

Assim, os grupos em processo de construção da identidade étnica tendem a utilizar a cultura como um referencial do qual alguns aspectos são destacados e outros são esquecidos, numa contínua reelaboração do referencial cultural para a reorientação política em face de outros grupos étnicos. (CARONE, 2002, p. 110).

5.7 PERCEPÇÕES SOBRE OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

A precariedade, no sentido de domínio dos temas referentes às questões sobre diversidade e as possibilidades de reconhecimento das categorias do multiculturalismo presentes nos discursos e nas práticas dos educadores em geral, foi percebida. Isso através da pergunta sobre “ações para uma educação multicultural”. Os professores (as) tiveram dificuldades em nomear o que era multiculturalismo. Não foi diferente em relação às ações que contribuem para uma educação voltada para as vivências culturais, o respeito e a valorização do outro em suas diferenças.

Tabela 22 - Professores (as) - ações para uma educação multicultural

Ações	Frequência	Percentual
Projetos	17	36,95%
Nenhuma ação	14	30,43%
Convivência	06	13,04%
Homogeneidade/indiferença	03	6,52%
Legislação	02	4,34%
Metodologia de trabalho	02	4,34%
Filosofia/Ensino Religioso	02	4,34%

Respeito à diversidade	01	2,17%
Não responderam	06	13,04%

Fonte: Dados do Observatório das violências nas Escolas da PUCPR.

As escolas, assim como os educadores, têm desenvolvido muitas atividades que correspondem às práticas multiculturais por diversos meios, principalmente quanto a projetos. Isso aponta para uma compreensão de que a diversidade e o multiculturalismo estão sendo trabalhados em forma de projetos. Aponta-se para o princípio da continuidade. Cerca de 36,95% têm abordado ações para uma educação multicultural via projetos: “teatros, músicas, projetos” (P2); “Semana Afro”(P7); “Dia da Consciência Negra” (P14); “aulas especiais” (P28); “projetos de leitura na biblioteca, palestras, teatros” (P31); “projeto cultural afrodescendente” (P51).

Há uma visualização de uma cultura de projetos. Possivelmente as frequências dos acontecimentos isolam quaisquer possibilidades de avançar para além deles. Como disse um sujeito em seu discurso: “Teremos semana cultural, duas vezes ao ano” (P 30).

Corroborar nesta questão o que diz Gomes “Mapear o trato que já é dado à diversidade pode ser um ponto de partida para novos equacionamentos da relação entre diversidade e currículo” (GOMES, 2007, p. 17). Um índice considerável (30,43%) disse não desenvolver nenhuma ação, nenhum projeto possível nas escolas onde atuam. Isso percebido por meio de falas, como: “Não tem trabalho específico” (P1); “desconheço” (P16); “Nenhuma” (P23); “não são realizadas atividades” (P39).

Esclarece-se que as escolas ainda estão aquém das possibilidades de uma ação voltada para a educação multicultural, então estão aquém também de uma educação inclusiva e não contemplam o que dizem as legislações.

Para avançarmos nessas questões, uma outra tarefa faz-se necessária: é preciso ter clareza sobre a concepção de educação que nos orienta. Há uma relação estreita entre o olhar e o fato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas. (GOMES, 2007, p. 18).

Nesse sentido, 4,3% diz seguir exatamente o que diz a legislação; “A partir da lei da história afro” (P49). Parece que há outros entendimentos para além do que diz a legislação. Não se é possível vivenciar as culturas por pareceres ou resoluções.

Os currículos e práticas escolares que incorporem essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. (GOMES, 2007, p. 18).

Uma porcentagem de 2, 17% dizem que “São trabalhadas as diferentes culturais com atividades” (P10). Relativiza anterior dizendo que a “Realização de grupos em sala de aula para ter convivência” (P24).

A partir desses depoimentos, parece que está se tateando sobre o que são os conceitos, como podem ser efetuadas as práticas, o que desenvolver em relação a esses temas. Outras 13,04% não responderam. Esse contingente não está no conjunto de pessoas e saberes os quais Gomes se refere. Porém, “elas se constroem no contexto social e, sendo assim, a diversidade pode ser entendida como um fenômeno que atravessa o tempo e o espaço” (GOMES, 2007, p. 19).

Tabela 23 - Equipe pedagógica - ações para uma educação multicultural

Ações	Frequência	Porcentagem
Projetos educativos	13	54,16%
Currículo/PPP	03	12,5%
Legislação	03	12,5%
Diálogo entre docentes	02	8,33%
Orientação à diversidade	02	8,33%
Mídia	02	8,33%
Temas transversais	01	4,16%

Fonte: Dados do Observatório das violências nas Escolas da PUCPR.

Os dados apontam para diferenças entre as tabelas 22 e 23: professores (as) e gestores (as) no sentido de ações para a multiculturalidade, que apresentam um diferencial de 17,21%. Os gestores (as) e equipes orientam à diversidade em relação aos projetos, alerta 8,33% e estão consolidados em falas como: “Orientação aos alunos (as) para que não tenham preconceitos” (P15). Ou ainda como projetos: “Os professores trabalham com o tema” (P11); “Projetos – consciência negra e indígena” (p. 12).

[...] resta agir, sair do imobilismo e da inércia e cumprir a nossa função pedagógica diante da diversidade: construir práticas pedagógicas que realmente expressem a riqueza das identidades e da diversidade cultural presente na escola e na sociedade. (GOMES, 2007, p. 25).

5.7.1 Percepções sobre os desafios para a educação multicultural

A compreensão de que a escola é um campo de expressões das diferenças e da diversidade e para se concretizar, é preciso encontrar formas de vivências e compreensões desses mecanismos por parte dos sujeitos protagonistas da educação.

Ainda perguntou-se: Considerando a necessidade de ações na escola para incentivar uma educação multicultural, quais são as maiores dificuldades? Essa questão foi destinada somente para professores (as) e equipe pedagógica.

Tabela 24 - Dificuldades para uma educação multicultural - segmento gestores (as)

Necessidades	Frequência	Porcentagem
Formação de professores	15	61,6%
Convivência	04	16,6%
Diversos	03	12,5%
Material	02	8,3%

Fonte: Dados do Observatório das violências nas Escolas da PUCPR.

Num percentual de 16,6%, verificou-se que as formas de convivências têm presença importante: “Para ter uma melhor convivência” (P2); “Conhecer as diversas culturas” (P12).

O entendimento apontado para as vivências com os outros, em outras culturas, está registrado.

A escola e o seu currículo não demonstram dificuldade de assumir que temos múltiplas culturas. Essa situação possibilita o reconhecimento da cultura docente, do aluno e da comunidade, a presença da cultura escolar, mas não questiona o lugar que a diversidade de culturas ocupa na escola. (GOMES, 2007, p. 28).

Verificou-se que 61,6% dizem que há necessidade de formação para os professores (as). Esses profissionais entendem que é necessário formação inicial ou continuada para que de fato se encontrem formas qualificadas e incentivo à educação multicultural: “Professor tem que estudar, se preparar” (P9); “Pessoas capacitadas e parcerias” (P15); “Sempre estar atualizado” (P23).

As formas também são apontadas pelos sujeitos dessa pesquisa: “cursos e palestras” (P10); “Conhecimento” (P6); “aprimoramento” (P7); “estudo” (P20).

No entanto, a responsabilização pelos aspectos de uma formação voltada para a educação multicultural e sanar as dificuldades encontradas são apontadas

dessa forma: “Nem sempre temos pessoas para trabalhar” (P8); “Profissionais qualificados” (P5); “Apoio de voluntários” (P19).

Tabela 25 - Dificuldades para uma educação multicultural - segmento professores (as)

Necessidade	Frequência	Percentual
Preconceito	10	21,74%
Material	68	17,39%
Falta de Diálogo	05	10,86%
Diferenças	05	10,86%
Desrespeito	04	8,69%
Conhecimento	04	8,69%
Homogeneização	03	6,5%
Formação	02	4,34%
Projetos	02	4,34%
Família	01	2,17%
Não Sabe	02	4,34%

Fonte: Dados do Observatório das violências nas Escolas da PUCPR.

Contribuíram para que houvesse 21,74% de opiniões referentes ao preconceito como dificuldade para a educação multicultural. Manifestaram-se dessa forma: “preconceito, questionamentos” (P7); “racismo preconceito” (P35); “Preconceito externo” (P41); “preconceito de casa” (P41); “aceitação do grupo ao novo” (P49); “desprivilegia alguém” (P32).

O conjunto da sociedade parece estar com um grande desafio pela frente, de reconstruir os laços sociais ou recriá-los novamente, pois esses temas são sociais, para além da família e da escola. Depende muito do tratamento que muitos professores (as) dispensam aos alunos (as) negros, foi o que apontou Telles (2004, p. 129). “O tratamento racial distinto de crianças na pré-escola é alarmante”. Isso foi percebido em todas as falas, porém as pessoas não nominam de forma clara, atribuindo outras significações.

Os professores (as) apontaram o diálogo ou a falta dele como dificuldade para se chegar a uma educação multicultural. Não há possibilidade de uma educação multicultural sem o reconhecimento do outro e dos termos que o compõem, “especialmente complexos e polissêmicos, tais como ‘cultura’, ‘identidade cultural’, ‘diferença’, ‘diversidade cultural’, ‘identidade de fronteira’, ‘hibridização cultural’, entre outros” (CANDAUI, 2005, p. 16).

Mesmo que os professores (as) não tenham apontado para o tipo de diálogo, este só existe se houver uma consideração sobre quem é o “outro” para dialogar. Foram 10,86% que chegaram a estas respostas: “Fazer com que as pessoas se entendam” (P12); “interagir” (P26); “tolerância” (P36).

Por sua vez, 17,39% resumiram assim as dificuldades para a superação das necessidades para uma educação multicultural: falta de material, “material” (P10); “espaço físico” (P44); “estrutura” (P47); “que assim mesmo eles nunca têm material” (P21).

O espaço e as questões materiais são captadas nas respostas que obtivemos. Pensa-se que é importante marcar essas categorias como possibilidades de investigação mais aprofundadas. Afinal, espaço e material implicam em resolver as dificuldades para uma educação multicultural? Pode servir como alternativa, defendendo o que disse Hall (2006):

Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que as estratégias multiculturais. (HALL, 2006, p. 50).

Outros 10,86% definem as diferenças como dificuldades para a educação multicultural: “bagagem cultural para entender e lidar com a diversidade” (P37); ou ainda “saber lidar com as diferenças” (P24): “saber lidar com todos” (P23): “diferenças” (P15). O respeito ou a falta dele é apontado pelos professores (as) como fator que dificulta uma educação multicultural: “o respeito mesmo” (P15); “respeito” (P29).

Esse quesito é apontado por 8,69%. “É preciso ressaltar que a existência dessa escola multirracial e, conseqüentemente, de práticas docentes que construam essa escola, só é possível num contexto democrático” (CENEG-NEN, p. 10). “ART 9º, a escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem” (BRASIL, 2010).

Percentual semelhante é a categoria conhecimento (8,69%), que diz: “falta de conhecimento” (P28); ou ainda “desconhecimento” (P50); “conhecimento, desafio da educação” (P11); 4,34% ainda não sabem o que dificulta as ações para uma educação multicultural.

Esses grupos de sujeitos apresentaram uma variedade maior de categorias ou situações que dificultam as ações para a educação multicultural. Sem dúvidas, há uma preocupação em como trabalhar esse tema, como vivenciar essa temática, valorizando o outro. Gomes (2007, p. 25), de forma colaborativa, elucida dizendo que “todos nós precisamos passar por um processo de reeducação do olhar. O

reconhecimento e a realização dessa mudança do olhar sobre o 'outro' e sobre nós mesmos a partir das diferenças”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de currículo pensadas nos contextos contemporâneos exigem de todos(as) muita sensibilidade quanto ao conjunto de fatores que compõem a sociedade e o currículo. Pensar o currículo para além de dogmatismos ou fixidez teóricos ou práticas exigem novos posicionamentos e perspectivas.

Nesse sentido, as perspectivas apresentadas se inseriram nos paradigmas multiculturais, pós-estruturalistas, multiétnicos e intercultural.

Para efetivar essa discussão sobre o currículo intercultural, partiu-se de minha experiência pessoal como pertencente à etnia negra. Essa experiência como pretexto (ARENHART. 2007), valorizou a minha experiência como docente da educação básica. Por isso à guisa de conclusão apresenta-se algumas considerações.

A experiência como professor e militante dos movimentos sociais, contribuiu para os argumentos e compreensões sobre o currículo, sobre as discussões de etnia e raça e sobre as políticas públicas. Os registros dessas experiências não aconteceram de forma pacífica na forma escrita. Foram muitas as dificuldades para que as experiências fossem colocadas nas linearidades da escrita acadêmica. A fixidez do rigor metodológico, as quais as produções científicas se encontram, dificultaram as possibilidades de produções mais livres referente ao tema.

Procurou-se responder ao longo da dissertação a pergunta que orientou esse trabalho: Em que medida um currículo intercultural como texto étnico-racial pode contribuir para a qualidade social da educação básica?

Em resposta à pergunta-problema apontou-se para conclusões fazendo-as sob duas formas. **A primeira** pela exposição dos argumentos construídos a partir dos argumentos teóricos apresentados pelos aportes teóricos abordados. À luz dos referenciais teóricos inferiu-se algumas reflexões.

Identificou-se que no campo das produções de relações intraescolares, o interculturalismo pode contribuir para as identidades e posições políticas voltadas para o campo social, étnico e racial. Ele pode significar possibilidades de avanço para a conquista da emancipação de adolescentes-juvenis, produzir novos agentes adultos que entendam as diferenças e a diversidade na sociedade contemporânea;

Para a compreensão do o currículo como texto étnico-racial, partiu-se das concepções apresentadas por Silva (2009), que estabeleceu o currículo para além de provas, de regras, de normas rígidas, mas que é “arena”, que é “pista” para tudo o que é feito nas escolas. Relacionada essa concepção às nossas experiências escolares junto ao conjunto de argumentos das construções sobre as identidades, sobre o conhecimento e sobre a cultura.

Dentro da corrente pedagógica pós-estruturalista, foram analisadas as seguintes categorias: multiculturalismo e as relações interculturais, as relações de poder raça e etnia, diversidade e educação básica com qualidade social numa sociedade excludente que justifica as relações de domínio e exploração.

Demonstra-se que o silêncio de professores(as) apontado por Cavalleiro (2005), sobre a temática de raça e etnia, contribuiu para a compreensão das formas e dinâmicas de racismo e preconceito. A partir desses pressupostos, indivíduos mais ou menos preconceituosos, racistas, antidemocráticos, com baixa estima e com não reconhecimento de si e de seu grupo étnico, são produzidos.

- FRAGILIDADES NAS RELAÇÕES TEORIA-PRÁTICA:

O currículo que prevaleceu histórica e socialmente foi um currículo homogêneo, branco, europeu e católico. As abordagens feitas a partir de concepções pós-críticas com o estabelecimento de aportes estruturalistas e pós-estruturalistas nos permitiu compreender que este tipo de currículo não contemplou os temas abordados pela pedagogia pós-crítica apresentada por Silva (2009. p.17).

O currículo transversalizado pela raça, pela etnia e pelas questões sociais pode favorecer situações de “empoderamento” de cada pessoa envolvida no processo educativo. Tornando-os sujeitos emancipados e independentes das amarras sociais, culturais e ideológicas.

Constata-se que é nas perspectivas dos documentos apresentados que se evidencia o caráter multirracial da formação do povo brasileiro. O discurso sobre a importância da reparação e correções da história do negro em âmbito escolar e no âmbito social de forma geral pode ter uma nova perspectiva na valorização do conhecimento e na produção de novos conhecimentos relativos às identidades étnicas e raciais. Corroborando, nesse sentido, a educação para a diversidade, com caráter constante e continuado para a realidade multicultural, para a convivência e o reconhecimento do outro.

Concluiu-se que as ideologias de dominação raciais construídas a partir do século XIX com a “política do branqueamento” referendou o entendimento das relações raciais a que estão submetidos os agentes educacionais; nas estatísticas apresentadas do IBGE e do IPARDES, que demonstram que muitos lugares ainda carecem de democracia racial e que impedem a efetivação da democracia social.

Observou-se que os dados da UNEGRO, apontam a frágil representatividade do negro nos parlamentos e por isso o imperativo da temática para o campo escolar e do currículo. Ilustra-se a importância de se discutir os processos que estabelecem essa marca de não presença social e política do negro e do pardo no cenário dos poderes institucionais do país.

A educação tem o propósito de garantir direitos à diferença, incumbência de garantir políticas públicas que visam eliminar práticas pedagógicas e curriculares que se conformam com as desigualdades sociais e raciais. A escola torna-se um espaço de desconstrução da ideia de naturalização das superioridades entre grupos e pessoas.

O “empoderamento” da comunidade, desperta para o protagonismo de sua própria história no campo das políticas públicas. Identifica-se que o multiculturalismo configura-se em diversos contextos, mesmo com o caráter polissêmico. Poderá este contribuir para os processos de mobilizações e práticas destinadas a promover à cidadania grupos e comunidades.

As ações nas escolas voltadas para as diversidades e o multiculturalismo aparecem de forma acentuada via projetos e não de forma integrada ao currículo;

Perceberam-se as necessidades dos professores (as) de formação inicial e contínua direcionadas para a compreensão das novas exigências da educação expostas pela contemporaneidade, pelos novos contextos e pelas legislações vigentes;

Na **segunda** parte destas considerações finais os apontamentos conclusivos da pesquisa de campo sustentam-se em aportes relacionados á temática via análise de dados. Os itens a seguir demonstram pontos de chegada a partir dos dados coletados na pesquisa de campo e os problemas percebidos, elaborados pela equipe de pesquisadores do observatório das violências nas escolas da PUCPR que serviram como instrumentos e aportes para a valorização e discussão sobre as diversidades escolares, correspondendo às expectativas quanto às necessidades de novos olhares voltados para as diferenças.

- PONTOS DE CHEGADA:

Os dados da pesquisa de campo evidenciaram as polissemias dos termos nos quais um currículo intercultural concentra e que estão disseminados no âmbito escolar;

A Lei 10639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, do Parecer 003/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da alteração da Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) em seus Artigos 26 e 26-A, ainda não foi compreendida pela comunidade escolar.

Não há uma relação estabelecida entre currículo escolar e uma possibilidade de discussão, criação e implementação das políticas públicas para o empoderamento dos sujeitos aos que se destina a lei.

Os educadores ainda não entenderam a Lei 10639/03, a Resolução 04 de julho de 2010, os Pareceres e as Diretrizes Curriculares como sustentação para suas iniciativas pedagógicas, podendo estes contribuir para superar os mecanismos das estruturas sociais; recuperar elementos humanos e políticos dos próprios currículos e reposicioná-los no cenário político, relacionando-os às políticas afirmativas voltadas às diversidades e à população negra;

Os dados da pesquisa e as análises das legislações traduzem o caráter intercultural presente na escola. A interculturalidade está contemplada nas Leis 10639/03 e no Parecer 03/04, na Resolução 04/ 2010; No entanto, examinou-se que a Lei 10639/2003, torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e história da África nas escolas mas se restringir a momentos para lembrar a sua obrigatoriedade. Exemplo: no mês de novembro ou no dia 20 de novembro quando se comemora o dia da Consciência Negra;

Uma sociedade democrática, que considere as diferenças sexuais, religiosas e étnico-raciais, mesmo que seja por força das legislações contribui para as emancipações e afirmações identitárias; Conclui-se que as legislações quando trabalhadas na perspectiva de transformação das relações de poder estabelecidas no currículo, podem ser meios importantes de superação das formas verticais de poder empoderando os sujeitos escolares.

Por outro lado, evidenciaram-se os problemas ou conjuntos de problemas aos quais professores (as), equipes pedagógicas, alunos (as), pais e mães encontram frente às diferenças.

- PROBLEMAS PERCEBIDOS:

Homogeneidade escolar: percepção da escola-espaco reprodutora de estigmas, de discriminações, de mecanismos de negação da cultura, da diversidade e identidade negra ficou latente. A imagem de uma escola homogênea sem a presença do recorte étnico-racial se evidenciou por professores (as) e equipe pedagógica de forma diferenciada entre os funcionários e os pais;

Como apontou Telles (2004), o jovem tem maior facilidade em se declarar negro ou pardo. Isso é despercebido pelos professores (as) que tendenciam à homogeneização da turma. Tratam a diversidade em todos os seus aspectos como problemas; Marca-se que escolas e sistemas de educação do país têm necessidade de adequação da legislação nacional. Novos olhares para o currículo necessitam outros elementos em sua constituição evidenciando os processos interculturais e inter-raciais escolares.

Democracia racial: a comunidade escolar pouco apresenta fatores de conflitos tendo a gênese nos aspectos raciais e étnicos; Os entrevistados associam pouco a categoria qualidade da educação social com direitos intrínsecos à sua cidadania e o respeito a si e aos seus direitos;

Negação de identidades: Barros (2009) e Bonetti (2007) colaboram na compreensão de que a sociedade torna os diferentes iguais. Nega-se o direito ao reconhecimento à diferenças e as suas identidades.

Desintegração curricular: A Lei 10639/2003, torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e história da África nas escolas, mas se restringir a momentos para efetivar sua obrigatoriedade. Exemplo: no mês de novembro ou no dia 20 de novembro quando se comemora o dia da Consciência Negra;

Invisibilidade social: a sociedade e as escolas não percebem as questões de raça, especificamente o negro, e as questões sexuais com a homossexualidade masculina e feminina. Geralmente, finge-se em não vê-los, negam-se as suas presenças, no caso da escola, do professor (a), da aluna, do aluno diferente. Num currículo intercultural, essa realidade põe na “pauta” essas dinâmicas de convivência na diversidade.

REFERÊNCIAS

ARENHART, L.O. Pressupostos filosóficos da Hermenêutica diatópica proposta por Raimon Panikkar. **Revista Direitos Culturais**, v.2 – n.3 – Dezembro 2007. Disponível em: <<http://srvapp2s.urisan.tche.br>> Acesso em 19 fev. 2013.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 1-152, jan./abr. 2011.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Ofício de mestres: imagens quebradas e autoimagens**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ASS. INTERNACIONAL/SEPP/PR. **Conferência de Revisão de Durban**.

Disponível em:

<<http://nsae.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/pdfs/historico.pdf>> Acesso em 18 fev. 2012.

BALDI, César Augusto (Org.). **Direitos humanos na sociedade cosmopolita**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004, 662p.

BANCO MUNDIAL. **Do confronto à colaboração: relações entre a sociedade civil, o governo e o banco**. Programa de assistência da Unidade da Sociedade Desenvolvimento Social do Banco Mundial. Brasil, 2000.

_____. **Estratégia de assistência ao Brasil 2004-2007**. Departamento do Brasil Região da América Latina e Caribe, 2003.

_____. **Estratégia de Assistência ao Brasil 2004-2007**. Disponível em:

<http://www.obancomundial.org/index.php/content/view_folder/1792.html>. Acesso em: 12 set. 2012.

_____. **Prioridades y estratégias para la educacion**. Estúdio sectorial del Banco Mundial. Departamento de educacion y politicas sociales, 1995.

BANCO MUNDIAL/BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO. **Brasil: Justo, Competitivo e Sustentável**. Brasil, 2002.

BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Análise Social**. v. XI (175), 2005, 345-366(363). Disponível em:

analisesocial.ics.ul.pt/.../1218709941G9oFFYa2Ux18EW0.pdf. Acesso em 13 de jan. de 2013.

_____. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BATISTA, P. N. **O consenso de Washington**: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos. São Paulo: Disponível em www.fau.usp.br/cursos/graduação/arq.../nog94-cons-washn.pdf. Acesso em 13 de fevereiro de 2013.

BONETI, Lindomar W. **Políticas públicas por dentro**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2007. 96p.

BRASIL. Documento Final CONAE 2010. MEC. Disponível em: conae.mec.gov.br/ Acesso em 13 de jan. de 2013.

BRASIL. **Lei 9.315 de 20 de novembro de 1996**. “Inscreve o nome de Zumbi dos Palmares no Livro dos Heróis da Pátria. In: Instrumentos normativos federais relacionados ao preconceito e às desigualdades raciais. 1950 a 2003. Ipea. Diretoria de Estudos Sociais. Projeto BRA/01/013- PNUD.

BRASIL. **Decreto 4.228 de 13 de maio de 2002**. Estabelece o Programa Nacional de Ações Afirmativas. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/serviços>. Acesso em: 12 set. 2012.

BRASIL. Decreto de 14 de dezembro de 1890. Determina a queima de arquivos relacionados à escravidão no país. In: IANNI, O. **Raças e classes sociais no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, SECAD, 2005.

BRASIL. **Discurso do presidente da República** em 21 de março de 2003. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/diversidade/presidente>. Acesso em: 20 de out. 2012.

BRASIL. **Lei 10.673 de 23 de maio de 2003**. Dispõe sobre a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/serviços.asp>. Acesso em: 13 de out. 2012.

BRASIL. Lei 10558 de 14 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002.

BRASIL. Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial. **Nota pública sobre a reforma universitária**. Janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/seppir>. Acesso em: 15 de set. 2012.

CANDAU, Vera M. **Cultura e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Carmen Teresa Gabriel (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

_____. **Sociedade, educação e cultura**: questões e propostas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, set./dez., 2002, p., 61-74.

CENEG-NEN. **Escola Multirracial e Popular**: Temas Pedagógicos. Práticas pedagógicas numa escola multirracial. Florianópolis Disponível em: <http://www.nen.org.br/multirracial>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculo: social em luta. In: MENDES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2009.

COSENTINO, T. R. **Movimento negro, raça e política educacional**. Anped, 2004.

CUNHA JUNIOR, H. Educação popular afro-brasileira. In: LIMA, I; ROMÃO, J. (Org.). **Série Pensamento Negro em Educação**, n. 5. Santa Catarina: Editora Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1997.

EYNG, Ana Maria. Projeto Pedagógico: uma construção coletiva da identidade da escola – um desafio permanente. **Revista Educação em Movimento**, v. 1, n. 1, p. 25-32, jan./abril 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75-85, maio/jun./ago, 2003.

_____. **Indagações sobre o currículo**: diversidade e currículo. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. (Org.). Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48p.

_____. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria de Paula. **Epistemologia do Sul**, 2010. p. 492-516.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteira**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- IANNI, Otávio. **Entrevista Revista Estudos Avançados: o preconceito racial**, 18(50), 2004.
- LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermaval; SANFELICE, José Luis (Org.s). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Revista Educação e Sociedade**, n. 79, São Paulo: Editora Cedes, 2002.
- MOURA, C. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Anita, 1994.
- MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.
- OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza: LCR, 2003.
- PACHECO, Jose Augusto: **Políticas Curriculares: referências para análises**. Porto Alegre, Artmed, 2003.144p.
- PANSINI, F.; NENEVÉ, M. Educação multicultural e formação docente. **Currículo Sem Fronteiras**, v, 8, n.1, p. 31-48, jan./jun. 2008.
- PARANÁ. SEED-PR. **Resolução Equipe Multicultural** Curitiba, 5 de agosto de 2010.
- PETERS, Michel. **Pós-estruturalismo e Filosofia da diferença**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 98 p.
- PINTO, Regina P. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 199-231, novembro, 1999.
- PRAXEDES, W. A questão da educação para a diversidade sociocultural e o etnocentrismo. In: ASSIS, V. S. **Introdução à antropologia**. Maringá: EDUEM, 2005.
- RENK, Valquiria E. **A educação dos imigrantes alemães católicos em Curitiba**. Curitiba: Champagnat, 2004.
- SANTOMÉ, J. Torres. **Globalización e Interdisciplinarietà: el curriculum integrado**. Madri: Morata, 1994.
- SANTOS, B. de Souza. Dilemas de nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, .n. 2, jul./dez., p. 5-23.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria de P. **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortes, 2010.

SANTOS, Gevanilda; SILVA Maria Palmira da (Org.). **Racismo no Brasil: Percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de identidades: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUSA, Marcel, A. A. A origem etimológica da hermenêutica. **Verbo 21: Cultura e Literatura**. Ano 13, número 161, dezembro 2012. Disponível em: <www.verbo21.com.br/.../index.php?>. Acesso em 18 de fevereiro de 2013.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e suas grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

TELLES, Edward E. **O significado da raça na sociedade brasileira**. Tradução para o português de *Race in another America: the significance of skin color in Brazil*. 2004. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 31 out. 2012.

UNESCO. **Educação**. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 20 de julho de 2012.

UNESCO. **Estratégia integrada de combate ao racismo**. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 20 de agosto de 2012.

VEIGA, Ilma A. Passos. **Projeto Político-pedagógico da Escola**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANEXO 1 – DADOS CENSITÁRIOS

Tabela 1 – ARAUCÁRIA: População censitária 2010

Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Total
83.200	3.853	31.022	865	172	119.123
69,84%	3,24%	26,04%	0,72%	0,14%	

Fonte: IBGE – Censo Demográfico.

Tabela 2 – ALMIRANTE TAMANDARÉ: População Censitária 2010

Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Total
66.865	4.064	31.687	402	186	103.204
64,79%	3,93%	30,7%	0,39%	0,18%	

Fonte: IBGE – Censo Demográfico.

Tabela 3 – CAMPO LARGO: População Censitária 2010

Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígenas	Total
87.800	2.989	20987	542	149	112.377
78,12%	2,66%	18,67%	0,48%	0,13%	

Fonte: IBGE – Censo Demográfico.

Tabela 4 – COLOMBO: População Censitária 2010

Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígenas	Total
139.635	8.275	63.443	1.160	447	212.960
65,56%	3,88%	29,75%	0,54%	0,20%	

Fonte: IBGE – Censo Demográfico.

Tabela 5 – CURITIBA: População Censitária 2010

Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Total
1.381.938	49.978	294.127	23.138	2.693	1.751.907
78,88%	2,85%	5,95%	1,32%	0,15%	

Fonte: IBGE – Censo Demográfico.

Tabela 6 – PINHAIS: População Censitária 2010

Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígenas	Total
81.989	4170	29.962	826	152	117.008
70,07%	3,56%	25,60%	0,70%	0,12%	

Fonte: IBGE – Censo Demográfico.

Tabela 7 – SÃO JOSÉ DOS PINHAIS: População Censitária 2010

Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígenas	Total
193.901	8.007	60.222	1.739	335	264.206
73,39%	3,03%	22,79%	0,65%	0,12%	

Fonte: IBGE – Censo Demográfico.

ANEXO 2 – ENTREVISTA ESTRUTURADA PROFESSORES

ENTREVISTA ESTRUTURADA - PROFESSORES

Escola: _____ *Professor (a) de:* _____ *Idade:* _____

1. Sexo:
 Masculino Feminino

2. Como você se considera?
 Branco Negro Pardo Amarelo Indígena

3. Qual seu nível de escolaridade?
 Ensino Superior Especialização Mestrado
 Doutorado

4. Na sua opinião, quais são as causas dos conflitos na escola?

5. Como as diferenças culturais, sócio-econômicas, étnicas, raciais e religiosas interferem nos relacionamentos dentro da escola?

6. Você se sente preparado para trabalhar com a diversidade?
 Sim Não Parcialmente

7. Justifique sua resposta.

8. O que você entende por multiculturalismo?

9. Quais ações são desenvolvidas na escola para integrar as diferenças na perspectiva de uma educação multicultural?

10. Considerando a necessidade de ações na escola para incentivar uma educação multicultural, quais são os maiores benefícios?

11. Considerando a necessidade de ações na escola para incentivar uma educação multicultural, quais são as maiores dificuldades?

12. Considerando a necessidade de ações na escola para incentivar uma educação multicultural, quais são as maiores necessidades?

ANEXO 3 – ENTREVISTA ESTRUTURADA GESTORES

ENTREVISTA ESTRUTURADA - EQUIPE PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA

Escola: _____ *Função:* _____ *Idade:* _____

1. Sexo:

Masculino Feminino

2. Como você se considera?

Branco Negro Pardo Amarelo Indígena

3. Qual seu nível de escolaridade?

Ensino Superior Especialização Mestrado
 Doutorado

4. Na sua opinião, quais são as causas dos conflitos na escola?

5. Como as diferenças culturais, sócio-econômicas, étnicas, raciais, religiosas interferem nos relacionamentos dentro da escola?

6. Você se sente preparado para trabalhar com a diversidade?

Sim Não Justifique

7. O que você entende por multiculturalismo?

8. Quais ações são desenvolvidas na escola para incentivar uma educação multicultural?

9. Considerando a necessidade de ações na escola para incentivar uma educação multicultural, quais é na sua opinião:

- Os maiores benefícios: _____
 As maiores dificuldades: _____
 As maiores necessidades: _____

ANEXO 4 – ENTREVISTA ESTRUTURADA FUNCIONÁRIOS**ENTREVISTA ESTRUTURADA - FUNCIONÁRIOS**

Escola: _____ *Função na escola:* _____ *Idade:* _____

1. Sexo:

Masculino Feminino

2. Como você se considera?

Branco Negro Pardo Amarelo Indígena

3. Qual seu nível de escolaridade?

Ensino fundamental Ensino médio
 Ensino Superior Especialização

4. Na sua opinião, quais são as causas dos conflitos na escola?

5. Como as diferenças culturais, sócio-econômicas, étnicas, raciais e religiosas interferem nos relacionamentos dentro da escola?

ANEXO 5 – ENTREVISTA ESTRUTURADA ALUNOS**ENTREVISTA ESTRUTURADA - ALUNOS**

Escola: _____ *Série:* _____ *Idade:* _____

1. Sexo:

Masculino Feminino

2. Como você se considera?

Branco Negro Pardo Amarelo Indígena

ANEXO 6 – ENTREVISTA ESTRUTURADA PAIS**ENTREVISTA ESTRUTURADA - PAIS***Escola:* _____*Filhos nas turmas:* _____**1. Qual seu sexo?**

- Masculino Feminino

2. Como você se considera?

- Branco Negro Pardo Amarelo Indígena

3. Qual seu nível de escolaridade?

- Analfabeto Ensino fundamental
 Ensino médio Ensino Superior
 Especialização Mestrado
 Doutorado

4. Como as diferenças culturais, sócio-econômicas, étnicas, raciais e religiosas interferem nos relacionamentos dentro da escola?

--