



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELANA CRISTIANA DOS SANTOS COSTA

**REFERENCIAIS CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI:
DIÁLOGOS MULTICULTURAIS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Rio de Janeiro

2015

ELANA CRISTIANA DOS SANTOS COSTA

**REFERENCIAIS CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI:
DIÁLOGOS MULTICULTURAIS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. PhD. Ana Canen

Rio de Janeiro

2015

CIP - Catalogação na Publicação

S837r Santos Costa, Elana Cristiana dos
Referenciais curriculares para o ensino
fundamental da Rede Municipal de Educação de
Niterói: diálogos multiculturais e possibilidades
na prática pedagógica / Elana Cristiana dos
Santos Costa. -- Rio de Janeiro, 2015.
147 f.

Orientador: Ana Canen.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal
do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Currículo multicultural. 2. Educação
multicultural. 3. Prática pedagógica. I. Canen,
Ana, orient. II. Título.

ELANA CRISTIANA DOS SANTOS COSTA

**REFERENCIAIS CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI:
DIÁLOGOS MULTICULTURAIS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em

Profª Dra. Ana Canen – Orientadora
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profª Dra. Giseli Barreto da Cruz
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profº Dr. Marcelo Gustavo Andrade de Souza
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Dedico esta pesquisa

Às crianças, adolescentes,
jovens e adultos da escola
pública brasileira, apartados de
seus ricos saberes por
currículos por vezes
desumanos e cruéis.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pelas oportunidades. Obrigada Senhor pela força na hora do desânimo e pela inspiração nos momentos difíceis.

A Eduardo, pela presença forte, companheira e carinhosa de cada dia nos últimos vinte e três anos.

À Tainara e Gabriel, meu muito obrigada, pela compreensão e espera paciente.

À professora Ana Canen, com quem muito aprendi sobre o cuidado com o 'outro', obrigada pela escuta atenta e orientação criteriosa.

À professora Giseli Barreto da Cruz, para mim uma referência como Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação.

À professora Sônia Lopes, pelas importantes informações socializadas com quem inicia a vida acadêmica.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pela riqueza e diversidade de conhecimentos adquiridos na minha formação como pesquisadora.

Aos professores entrevistados e outros amigos da Fundação Municipal de Educação de Niterói, pelos diálogos estabelecidos, informações socializadas e histórias orais compartilhadas que em muito contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Niterói que no seu fazer diário reconhecem as diferenças culturais presentes no cotidiano escolar e constroem na diversidade de suas ações, entre tensões e desafios, práticas pedagógicas multiculturais, visando um diálogo com as experiências dos sujeitos individuais e coletivos e buscando a afirmação de uma justiça social, econômica, cognitiva e cultural.

“Uma relação aberta e emancipadora do sujeito com o conhecimento só é possível se não depreciarmos a própria experiência do sujeito. Ao contrário, partimos dela e a submetemos a uma relação crítica com um saber que vá permitir repensá-la, reconstruí-la. Esse é o sentido emancipatório do saber escolar, o que permite por em crise a experiência, teorizar a prática, proporcionar ferramentas conceituais e procedimentais para reconstruir criticamente com o mundo a partir da autonomia e da liberdade.”

Martinez Bonafé

RESUMO

SANTOS COSTA, Elana Cristiana dos. **Referenciais curriculares para o ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Niterói: diálogos multiculturais e possibilidades na prática pedagógica.** 2015, 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

O presente estudo apresenta investigação sobre um documento curricular elaborado por profissionais da Rede Municipal de Educação de Niterói no biênio 2009/2010: os Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental. O embasamento teórico deste documento, com foco no multiculturalismo, foi a base para o desenvolvimento dessa pesquisa que buscou compreender como os professores da referida rede municipal dialogam com as perspectivas multiculturais em pauta neste currículo e como elas são apresentadas nas intenções do documento. A análise do documento foi realizada em diálogo com autores que pensam o campo do currículo, sobretudo do currículo multicultural como Candau (2010; 2012; 2014) e Canen (2007; 2012; 2014). Utilizamos a metodologia da história oral, apoiados em Alberti (1990) e Portelli (1998), para entrevistar professores e gestores e resgatar, via memória oral, as recentes experiências curriculares vivenciadas no município. As narrativas dos profissionais entrevistados nos auxiliaram na percepção das tensões provocadas pela elaboração e implementação do documento na rede e dos desafios que ainda precisam ser enfrentados para avançarmos em propostas que pensem o multiculturalismo nos currículos escolares e na prática docente. Ao longo da pesquisa, apoiados em concepções multiculturais críticas e pós-coloniais, defendemos a relevância de uma educação em diálogo com os diferentes grupos e culturas e a importância da escola como espaço de crítica e de produção de outras formas de pensar as diferenças culturais nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Currículo multicultural. Educação Multicultural. Prática pedagógica.

ABSTRACT

SANTOS COSTA, Elana Cristiana dos. **Referenciais curriculares para o ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Niterói: diálogos multiculturais e possibilidades na prática pedagógica.** 2015, 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

The present study presents research on a curriculum document prepared by Municipal Education professionals of Niterói in the biennium 2009/2010: the Curriculum Benchmarks for elementary school. The theoretical basis of this document, with a focus on multiculturalism, was the basis for the development of this research that sought to understand how the teachers of this municipal network dialogue with multicultural perspectives on the agenda in this curriculum and how they are presented in document's intentions. Document analysis was carried out in dialogue with authors who think the curriculum field, especially multicultural curriculum as Candau (2010; 2012; 2014) and Canen (2007; 2012; 2014). We use the methodology of oral history, supported by Alberti (1990) and Portelli (1998), to interview teachers and administrators and rescue, via oral memory, recent curricular experiences experienced in the municipality. The narratives of the professionals interviewed helped us in the perception of the tensions caused by the elaboration and implementation of the document on the network and the challenges that still need to be addressed to move forward on proposals they think multiculturalism in school curricula and in teaching practice. Throughout the research, supported in multicultural postcolonial criticism conceptions, we advocate the importance of an education in dialogue with different groups and cultures and the importance of school as critical and production space in other ways of thinking about cultural differences in school curricula and pedagogical practices.

Keywords: Multicultural Curriculum. Multicultural Education. Pedagogical practice

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisa com as palavras-chaves multiculturalismo e currículo.....	22
Quadro 2 – Sumário dos Referenciais Curriculares para o Ensino.....	45
Fundamental.....	
Quadro 3 – Eixo: Tempo e Espaço / 3º ciclo (7ºano) / História.....	54
Quadro 4 – Eixo Tempo e Espaço/ 3º ciclo/ Geografia/ 6º ano.....	58
Quadro 5 – Matriz curricular de Língua Portuguesa – 1º ciclo – 1º ano.....	72
Quadro 6 – Matriz curricular de História – 3º ciclo – 7º ano.....	73
Quadro 7 – Matriz curricular de Matemática – 4º ciclo – 9º ano.....	74
Quadro 8 – Trechos das matrizes.....	78

SUMÁRIO

1	PENSANDO MULTICULTURALMENTE O CURRÍCULO: UM ESTUDO DE CASO	12
1.1	INTRODUÇÃO.....	12
1.2	OBJETIVOS.....	16
1.3	JUSTIFICATIVA.....	16
1.4	REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
1.4.1	<i>Pensando o currículo</i>	24
1.4.2	<i>Multiculturalismo e currículo</i>	27
1.5	METODOLOGIA.....	33
1.6	A TÍTULO DE APRESENTAÇÃO.....	36
2	O DOCUMENTO EM ANÁLISE	38
2.1	BREVE HISTÓRICO.....	38
2.2	NO ÂMBITO DE CONSIDERAÇÕES E PONDERAÇÕES: OS REFERENCIAIS CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI.....	44
2.3	A TRADUÇÃO DO MULTICULTURALISMO NOS REFERENCIAIS CURRICULARES EM FOCO.....	61
2.4	AS MATRIZES SOB O OLHAR MULTICULTURAL.....	70
2.5	TECENDO AS ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ESSA ANÁLISE....	82
3	TECENDO HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A PERSPECTIVA MULTICULTURAL NOS REFERENCIAIS CURRICULARES DE NITERÓI: ENTRE RESISTÊNCIAS, AFIRMAÇÕES E CONTRADIÇÕES	84
3.1	O PORQUÊ DA HISTÓRIA ORAL.....	84
3.2	O MULTICULTURALISMO NAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI.....	87
3.2.1	<i>Identidade e diferença: o que é próprio ou intrínseco</i>	96
3.2.2	<i>Sobre o multiculturalismo como campo de estudos de caráter híbrido</i>	99
3.3	IDENTIDADES DOCENTES, EMANCIPAÇÃO E MULTICULTURALISMO: UM ENCONTRO POSSÍVEL.....	102
3.4	REFERENCIAIS CURRICULARES E MULTICULTURALISMO: O	

	PROFESSOR E SUA PRÁTICA.....	109
3.5	SUGESTÕES E ALTERNATIVAS POSSÍVEIS PARA UMA PRÁTICA MULTICULTURAL.....	115
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
	REFERÊNCIAS.....	134
	ANEXOS.....	141
	APÊNDICES.....	146

1 PENSANDO MULTICULTURALMENTE O CURRÍCULO: UM ESTUDO DE CASO

1.1 INTRODUÇÃO

A escola pode ser caracterizada como: instituição viva, dinâmica, presente na realidade e no imaginário social; espaço de ensino, aprendizagem, conflitos, lutas políticas, embates ideológicos; espaço de abrigo e violência; de acolhimento e exclusão; de conquistas, derrotas, avanços e retrocessos.

Escola Democrática, Escola Cidadã, Escola de Cidadania, Escola de Sucesso, Escola Participativa... muitos são os títulos que hoje buscam expressar a realidade escolar e a sua atuação na sociedade. Dentre uma diversidade de funções estabelecidas a partir dessa relação escola-sociedade, destacamos um dos objetivos primordiais que a escola persegue ao longo de sua história: sistematizar o conhecimento.

Entretanto, se considerarmos o conhecimento efêmero; se percebermos sua transitoriedade e aceitarmos as mudanças ocorridas na educação ao longo do tempo, podemos pensar: quais são os saberes necessários à educação, hoje? No século XXI, no ano 2014 da Era Cristã, em uma sociedade globalizada, em um planeta que se deteriora pela ação do homem, que competências, habilidades, informações, conhecimentos são essenciais aos estudantes? Que saberes são esses?¹

Segundo Morin (2000), esses saberes dizem respeito aos sete buracos negros da educação, completamente ignorados, subestimados ou fragmentados nos programas educativos. Os sete saberes necessários à educação do futuro anunciados por Morin são: as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão e a ética do gênero humano. Sem a intenção de tornar esses eixos um manual, contudo analisando o pensamento desse autor acerca de cada um desses eixos, tornam-se

¹ No âmbito deste trabalho, não temos a intenção de discutir questões relacionadas a habilidades e competências, sendo nosso foco o currículo multicultural. Tais considerações estão presentes apenas à guisa de contextualização.

evidentes as carências no que se refere à educação escolar e o quanto precisamos avançar.

Há múltiplas possibilidades para reflexão sobre a produção do conhecimento, sua inserção na história da humanidade e para entender como esse conhecimento se processa na dinâmica instituição escolar. Para pensar tais questões, o caminho pretendido por esta pesquisa ancorou suas reflexões a partir do amplo campo do currículo, substituindo uma visão restrita de um currículo regulador, por um texto curricular que pense práticas educativas com finalidades e objetivos voltados aos sujeitos da aprendizagem. Nessa intenção, tivemos como foco a perspectiva multiculturalista e sua inserção aos currículos praticados.

Entendendo que o multiculturalismo tem sido compreendido como um campo teórico, prático e político que busca respostas à diversidade cultural, desafiando preconceitos, questionando sobre as raízes destes preconceitos e enfatizando a identidade como categoria central para se pensar em uma educação valorizadora da pluralidade no contexto escolar (CANDAU, 2010; CANEN, 2007; CANEN; SANTOS, 2009; MOREIRA; CÂMARA, 2010), analisamos uma experiência de construção curricular que propõe princípios multiculturais, verificando especificamente seus impactos nas percepções e discursos de atores educacionais nela envolvidos.

Durante dois anos, 2009 e 2010, a Rede Municipal de Educação de Niterói discutiu a elaboração dos Referenciais Curriculares com um grupo de profissionais e aprovou um documento, hoje presente às escolas em cadernos para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Cabe ressaltar que esse não é um processo inicial de discussão sobre currículo nessa rede de educação, pois esta apresenta características muito próprias de estabelecer um debate com seus profissionais sobre currículo e ciclos.

Em 1999, a rede municipal em tela, referendada pela Lei 9394/1996, em seu artigo nº 23, foi organizada em ciclos, iniciando a “Proposta Pedagógica Construindo a Escola de Nosso Tempo”. No período subsequente, foi instaurado um debate na rede, em que as discussões buscavam o envolvimento dos profissionais, suas reflexões e contribuições para pensar uma proposta curricular que articulasse a realidade do município com a organização de tempos e espaços de aprendizagem adequados às necessidades e possibilidades dos alunos. Em 2008, ficou instituída a Proposta Pedagógica “Escola de Cidadania” por meio da portaria 125/2008, enquanto a portaria 132/2008, instituída as diretrizes curriculares e didáticas para a

Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, apontando, nesse mesmo documento, a necessidade da elaboração de um referencial curricular para a Rede Municipal de Niterói.²

Os debates que caracterizaram a construção dos Referenciais prezaram por uma discussão coletiva, todavia não da mesma forma como nos debates anteriores, quando a discussão invadia as escolas, buscando expandir-se e envolver a comunidade escolar. Nessa nova dinâmica, a discussão sobre os Referenciais Curriculares teve início no ano de 2009. Nesse momento, as unidades escolares da rede foram convidadas a enviar um membro de sua equipe que poderia fazer parte da comissão a qual elaboraria o documento. Entre os profissionais presentes naquele dia, foi selecionada a comissão que seria responsável pela dinamização das discussões e pela elaboração do documento que surgiria a partir do diálogo com as unidades escolares, ou seja, o número de protagonistas nesse debate foi reduzido, se comparado às discussões anteriores que prezaram por um envolvimento mais significativo dos profissionais da rede.

Como representante de uma escola dessa rede municipal, minha atuação se deu na comissão que discutiu os Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental. Portanto, minhas considerações a respeito desse movimento sempre estarão atreladas à dinâmica desse segmento. Mas, para cada modalidade: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi selecionada uma comissão diferente com profissionais que atuavam em cada um desses segmentos, entendendo ser primordial uma discussão embasada na prática e na vivência de cada segmento.

Caminhamos ao longo dos anos de 2009 e 2010 com diversos encontros para discussão, estudos de documentos curriculares de outras redes, debates em torno dos diversos significados de currículo, formação continuada e análise sobre que concepção de currículo embasaria a proposta dos Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental da rede. Neste contexto, a perspectiva teórica de currículo sinalizada no documento destaca a diversidade cultural e entende o multiculturalismo como base para “um currículo que deve ser repensado em função

² O presente trabalho contextualizou essa dinâmica vivenciada no município de Niterói na seção breve histórico, apresentando em que contexto político e pedagógico surge tais discussões e como gestores e professores interviam nesse processo.

do diálogo com as identidades plurais que circulam nas unidades escolares” (RCEF³, 2010, p. 12).

A partir das referências apresentadas nos Referenciais Curriculares e considerando a identidade como conceito central do multiculturalismo, refletiremos sobre princípios multiculturais que pensem a questão da igualdade, da diferença, da articulação e hibridização cultural entre as diversas identidades: raça, etnia, gênero, religião, entre outras, de forma não essencializada, pensando em políticas e práticas curriculares que incorporem a diversidade e pensem a escola como uma organização multicultural. Com essa intenção, destacamos o pensamento de Macedo (2006) quando aborda o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural, essa autora parte do princípio de “que o currículo é um espaço-tempo em que os sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo específico” (p. 288). A autora ainda afirma que não fala de um espaço-tempo qualquer, mas principalmente do currículo escolar (MACEDO, 2006).

Com base no documento curricular oficial da Rede Municipal de Ensino de Niterói, na dinâmica vivenciada pelos profissionais da rede nessa construção e na nossa participação nos debates que envolveram esse processo, a questão-problema que o presente estudo investigou refere-se a como os professores e gestores do Ensino Fundamental dialogam (ou não) com as perspectivas multiculturais expressas no texto dos Referenciais e de que forma tais perspectivas são expressas (ou não) na prática do professor.

A partir do exposto, tivemos a Rede Municipal de Ensino de Niterói e os Referenciais Curriculares elaborados por um grupo de profissionais da educação deste município, como *locus* para investigar os discursos docentes a partir das perspectivas multiculturais expressas neste documento. Tendo como base a ressignificação dos professores, o estudo proposto destacou a relevância do multiculturalismo no que concerne à formação de uma escola mais sensível à diversidade cultural.

³ RCEF – Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental.

1.2 OBJETIVOS

Diante das questões apresentadas e entendendo ser o tema abordado relevante para o campo da educação, apresentamos os objetivos delineados para a pesquisa.

Objetivo geral:

- a) analisar como e se professores e gestores da Rede Municipal de Ensino de Niterói dialogam, em suas práticas docentes, com as perspectivas multiculturais presentes no documento curricular oficial.

Objetivos específicos:

- a) analisar de que forma perspectivas multiculturais são apresentadas nas intenções do documento;
- b) verificar em que sentido houve posicionamentos favoráveis e resistências no processo de elaboração do documento curricular;
- c) identificar a partir do discurso dos professores e de gestores como o multiculturalismo se insere (ou não) a sua prática docente;
- d) problematizar possibilidades de avanços na proposição de um currículo multicultural.

1.3 JUSTIFICATIVA

Para discutir a relevância desse estudo, buscamos analisar a experiência do município de Niterói porque em primeira instância: no que se refere à configuração de suas propostas educacionais, vem, desde 2003, através do decreto 9.038,⁴ instaurando um debate com a população no intuito de estabelecer “a educação como uma prioridade e referência para o desenvolvimento da cidade, dos cidadãos e do país” (FME, 2003, p. 13).

Desde a publicação das Diretrizes Curriculares para o município, esse documento apontava a necessidade da escrita de um Referencial Curricular de forma coletiva. Conforme afirma PORTARIA FME nº 132/2008:

Art. 12: A presente Portaria será revista, até 31 de janeiro de 2009, de modo a se adequar aos Referenciais Curriculares e didáticos da Rede Municipal de Educação de Niterói.

⁴ O Decreto Municipal 9.038, publicado em 24 de julho de 2003, instituiu o processo de elaboração do Plano Municipal de Educação de Niterói.

Parágrafo 1º: Os Referenciais Curriculares e Didáticos a que se refere o *caput* deste Artigo serão construídos de forma participativa pela comunidade escolar da Rede Municipal de Educação de Niterói, em especial pelos seus profissionais da educação.

Uma segunda justificativa para a escolha dessa rede de ensino pauta-se em nossa vivência como integrante da comissão organizadora para a elaboração dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Niterói, nos anos de 2009 e 2010. A comissão foi composta por representantes de algumas unidades escolares e equipe gestora da Fundação Municipal de Educação. No período citado, houve em média um encontro mensal, a discussão em torno de como envolver as escolas nesse debate esteve sempre presente, buscando-se estratégias com esse fim.

Dessa forma, inquietações que surgiram na observação do processo de construção desse documento e outros questionamentos que possam surgir caracterizaram as intenções desta pesquisa, que refletiu sobre o amplo campo do currículo, as perspectivas multiculturais inseridas nesse campo e algumas possibilidades e alternativas possíveis para pensar a prática pedagógica.

Acreditamos ser esse um objeto de estudo de extrema importância para o campo da educação, visto que a busca por uma educação de natureza progressista e menos cerceadora também está diretamente relacionada a uma nova concepção de currículo, percebendo, conforme salienta Silva (2011, p. 150), “que o currículo tem significados que vão muito além daqueles que as teorias tradicionais nos confinaram”. Portanto, pensar o currículo envolve diversas possibilidades que vão além de uma simples seleção de conteúdos; pensar o currículo envolve questões políticas, administrativas, culturais, sociais, de poder e de formação do professor, referência na ação pedagógica. É nesse sentido que esta pesquisa buscou, a partir do discurso dos professores, compreender como esses dialogaram com uma proposta curricular que apresenta perspectivas multiculturais.

Ciente de que o multiculturalismo não é um campo teórico limitado à educação e tampouco é fenômeno recente na sociedade, percebemos, em pesquisas atuais, o termo associado a diversos campos do conhecimento, tendo em vista a constatação da multiplicidade de culturas circulantes na sociedade. Tendo como foco o campo educacional e como referência o Banco de Teses da Capes nos últimos cinco anos, observamos que as pesquisas que abordam o tema *multiculturalismo* abrangem uma diversidade de categorias e propostas voltadas a

conhecimentos específicos, tais como: multiculturalismo e direito (humanos, constitucional, penal etc.); multiculturalismo e ciências; multiculturalismo e educação física; multiculturalismo e formação de professores; multiculturalismo e letramento, entre outros. Todas destacando contribuições significativas que esse campo pode promover a partir de uma tradução de suas relevantes propostas para a construção de alternativas a concepções enraizadas na história.

Em uma pesquisa inicial realizada no Banco de Teses da Capes, direcionada ao período de 2008 a 2012, utilizando como palavras-chave: multiculturalismo e currículo, selecionamos um total de 10 dissertações de mestrado que abordavam os dois temas. Entre as 10 dissertações citadas, categorizamos da seguinte forma: multiculturalismo, currículo e formação de professores, multiculturalismo e políticas públicas, multiculturalismo e outros temas (direitos humanos, educação física, movimentos sociais etc). Sendo assim, encontramos o seguinte contexto nesta pesquisa:

- a) multiculturalismo, currículo e formação de professores: 3 dissertações;
- b) multiculturalismo e políticas públicas: 2 dissertações;
- c) multiculturalismo e outros temas: 5 dissertações.

Dos estudos encontrados, os que mais aproximaram os campos do multiculturalismo, do currículo e da formação de professores foram: *Projeto Sagrada Natureza: Currículo em ação – Uma experiência multicultural na aplicação da Lei 11.645/2008*, dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com a autoria de Cristiane Gonçalves de Souza (2012); a dissertação defendida por Alessandra Genro de Souza (2011), da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, sob o título *Currículo de Pedagogia – discursos e implicações na formação de professores para a diversidade cultural*; e o trabalho elaborado por Ana Maria Kaust (2012), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná: *Representações de identidades nacionais em contexto multilíngue, multicultural e intercultural de fronteira: desafios para a formação de professores*.

Ao analisar as duas primeiras dissertações cuja relação principal se estabelece entre *multiculturalismo, currículo e formação de professores*, percebemos que o quadro teórico apresenta-se delineado em autores que pensam o currículo, o conhecimento, a cultura, o multiculturalismo e as diferenças, nos paradigmas críticos e pós-críticos, fazendo um diálogo entre modernidade e pós-modernidade. Assim, nomes como Michael Young, Michael Apple, Peter McLaren, Henry Giroux, Stuart

Hall, entre outros, e da mesma forma autores brasileiros como Vera Maria Candau, Ana Canen e Antônio Flavio Moreira Barbosa, são recorrentes aos estudos citados e auxiliam as autoras em seus questionamentos ao currículo multicultural.

Com relação à dissertação *Projeto Sagrada Natureza: Currículo em ação*, a metodologia empregada foi a pesquisa-ação. A autora, com base em Thiollent (2009), definiu esse caminho metodológico justificando sua associação e participação nesta ação. O projeto foi desenvolvido com professores do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental de uma Rede Municipal do Estado do Rio de Janeiro, em encontros na reunião de planejamento, nos anos de 2011 e 2012. O debate promovido, segundo a autora, causou desconforto entre os professores, pois abordava a trajetória da religiosidade africana de matriz iorubá, sendo a maioria dos professores católicos ou evangélicos. Os professores foram convidados ao desafio de desenvolver uma proposta com base no multiculturalismo e no currículo em ação. Nesse caminhar, foram propostas oficinas para os alunos, formação continuada para professores, todas com material com base multicultural elaborado pela pesquisadora, e ainda entrevistas semiestruturadas respondidas, antes das oficinas, por professores, pedagogos e diretores das escolas participantes do projeto.

As contribuições dessa pesquisa sinalizam a importância da exploração do currículo em meio às tensões que aí são estabelecidas, trazem evidências de que, embora haja políticas públicas e leis regulamentadas, como a 11.645/2008⁵, o desenvolvimento de iniciativas de currículo em ação é essencial para novos sentidos no currículo escolar.

Na segunda dissertação dessa categoria – *Currículo de Pedagogia: discursos e implicações na formação de professores para a diversidade cultural* –, para abordar questões referentes à diversidade cultural e ao multiculturalismo no currículo, a autora procura analisar os discursos sobre a formação de professores para a diversidade cultural nos documentos curriculares oficiais e nas políticas educacionais. No desenvolvimento do estudo, adota como metodologia a pesquisa bibliográfica em seu aporte documental, analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia e os pareceres do Conselho Nacional

⁵ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

de Educação, além de matrizes curriculares implementadas em cursos de Pedagogia no Brasil.

Com a análise dos documentos citados, a pesquisa traz como contribuição a afirmação de que as mudanças e ressignificações que implicam na formação do professor precisam ir muito além do currículo, das disciplinas, da didática ou da prática pedagógica. As mudanças de conceitos dos próprios indivíduos precisam estar implicadas neste processo de ressignificação, possibilitando que conceitos historicamente construídos sejam repensados.

No âmbito da compreensão destas duas dissertações, trazemos uma relação com o que esta pesquisa buscou indagar. Ambas, assim como este estudo, apresentam como área de investigação o currículo e como tema o multiculturalismo. O quadro teórico também se aproxima, visto que apoiamos nossos estudos em teorias curriculares que transitam entre críticas e pós-críticas, acreditando nas possíveis hibridizações entre diferentes concepções. Embora o que pretendemos sinalizar também encontre confluência com a formação de professores para a diversidade cultural e a promoção de um currículo multicultural, a perspectiva desta pesquisa se diferencia à medida que buscará compreender o diálogo de professores com uma proposta multicultural já definida em um documento curricular. Dessa forma, entendemos que essa proposta se orienta na proposição de outros argumentos que estejam além de pensar o currículo multicultural, pois buscamos apreciação na dialogicidade de professores com um documento que se declara multicultural e como esse diálogo se insere, ou não, em sua prática docente.

Quanto à dissertação *Representações de identidades nacionais em contexto multilíngue, multicultural e intercultural de fronteira: desafios para a formação de professores*, terceira selecionada para compor a categoria – *multiculturalismo, currículo e formação de professores* –, sua intenção busca entender como as questões multi e interculturais e multilinguísticas foram tratadas na formação dos professores que atuam em duas escolas: uma árabe e outra libanesa, visando apresentar as representações de identidades nacionais construídas pelos membros da comunidade árabe no oeste do Paraná. O trabalho dialogou com áreas afins, como a sociologia, os estudos culturais, a linguística aplicada, a antropologia, a geografia e a história. Por certo, a reflexão sobre concepções multi e interculturais em uma perspectiva interdisciplinar favorecem a dinâmica do debate multicultural na sociedade, sobretudo com relação à formação de professores. Todavia, não é nossa

intenção uma análise pormenorizada desse trabalho. A amplitude dos campos de conhecimento trouxe a esta pesquisa um embasamento teórico mais fundamentado em autores que discutem o campo da linguística, e os outros citados, do que o campo do multi e interculturalismo no qual estão fundadas nossas reflexões.

Iniciando a análise das dissertações vinculadas à categoria *multiculturalismo e políticas públicas*, registramos as duas dissertações encontradas no Banco de Teses da Capes no período citado. Desde já, definimos uma análise mais investida na primeira, visto que observamos maior possibilidade de diálogo com a presente pesquisa. À vista disso, destacamos as dissertações de André Nepomuceno Cirilo da Silva (2008), da UFRJ, com o título *Refletindo a identidade negra e agindo multiculturalmente no ensino*, e de Ana Katrine Blickstad Marino (2010), da Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, intitulada *Um olhar multicultural sobre as políticas públicas para indígenas no governo federal*.

Em *Refletindo a identidade negra e agindo multiculturalmente no ensino*, o autor, através de uma pesquisa-ação sob o enfoque teórico do multiculturalismo crítico e pós-colonial, analisa a proposta de mudança curricular, dentro de uma escola particular no Rio de Janeiro, inserida pela Lei 10.639/2003 e pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

Com o foco na identidade negra, o referencial teórico pós-colonial permitiu reflexões sobre a diversidade cultural e a concepção de identidade como plural e em construção, constatando contradições que acabam mostrando a identidade como algo fixo e imutável. Foram selecionadas atividades desenvolvidas na escola como prática multicultural para enfrentar o preconceito e a discriminação racial. Embora o trabalho dos discentes e docentes seja ressaltado em uma avaliação positiva sobre os avanços nesta temática, o estudo apontou a necessidade de mais pesquisas na área que envolvam não só as escolas, como também os movimentos sociais e as organizações não governamentais para avançar na dissolução das relações de poder que geram exclusões e silenciamentos.

Percebemos que, nesse estudo sobre a discussão da Lei 10.639/2003, o autor apresenta alternativas que não se limitam a constatações legislativas, ao reconhecimento da diversidade ou que apenas informem sobre as marcas produzidas pelos processos de colonização, mas, apoiado no enfoque pós-colonial,

busca novas formas de pensar a identidade negra. Para rever o que nos apresenta esta dissertação, trazemos o pensamento de Oliveira (2012, p. 273), quando afirma que “a Lei pretende provocar um deslocamento teórico e conceitual na interpretação da História brasileira”, mas alerta sobre o risco de “que a intencionalidade da Lei, pelos agentes mobilizadores, pode se configurar como mero movimento intelectual sem bases políticas sólidas.” Dessa forma, entendemos que as lutas precisam ir além do campo epistemológico, pois envolvem questões políticas e identitárias.

Percebemos, na intenção da pesquisa citada, pontos que dialogam com a proposta desta pesquisa, em primeira instância pelo aporte teórico que sustenta o multiculturalismo crítico e pós-colonial, em segunda instância, pela importância de se perceber no diálogo dos professores com o documento curricular como esses têm pensado em processos que auxiliem a educação em novas relações étnico-raciais. Pensamos que, em um Referencial Curricular com embasamento teórico que destaca o multiculturalismo como campo de ação, deve ser explorado o debate com os docentes e discentes sobre a Lei 10.639/03, que leve em consideração o reconhecimento da identidade negra a partir de uma proposta curricular a qual repense as bases de uma educação monocultural.

Na terceira categoria: *Multiculturalismo e outros temas*, registraremos, aqui, os títulos das dissertações defendidas no período 2008/2012, pois entendemos que as análises já realizadas sustentam que há uma discussão fundamentada nos meios acadêmicos sobre a temática do multiculturalismo.

DISSERTAÇÃO	AUTOR/ANO	INSTITUIÇÃO
Multiculturalismo e direitos de grupos segundo a concepção Kymilicka	Ana Paula Brito Abreu de Lima (2012)	Universidade Federal de Uberlândia
Ensino de Ciências e Pluralidade Cultural: professores de ciências e temáticas multiculturais no currículo	Anna Carolina Ayres Pereira Barbosa (2010)	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Práticas de Letramento em uma perspectiva multicultural	Claudia da Silva Leal (2008)	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Multiculturalismo crítico e emancipação social: uma possível experiência	Adriana do Carmo Correa Fontes (2008)	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Desafios para o ensino do direito em sociedades multiculturais	Daeane Zulian Dorst (2008)	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Quadro 1 – Pesquisa com as palavras-chave multiculturalismo e currículo
Fonte: Banco de Teses da CAPES

Contudo, apesar dos avanços no campo, concebemos a necessidade de que o debate multicultural precisa se ampliar nas pesquisas, nos movimentos sociais, nos espaços escolares e na sociedade, pois, mesmo diante das reformas educacionais e das novas propostas curriculares pensadas para a realidade brasileira a partir da década de 90 a nossa vivência na escola, com um olhar atento sobre a prática educativa, demonstra o distanciamento da possibilidade de um conhecimento libertador; de modo geral, salvo as significativas e importantes exceções e resistências ao padrão, nossa experiência aponta para uma educação reprodutora, ainda reduzida ao ensinar e aprender mecânico, não colocando o aprendizado como humano. Tais contradições são elementos que justificam esta pesquisa no sentido de buscar entender o currículo como uma realidade presente nas salas de aula e não apenas como uma teoria ou um documento implementado por reformas educacionais, fruto de interesses políticos. Nesse contexto, um currículo com perspectivas multiculturais pode favorecer novas apreciações sobre prática, sugerir outras reflexões sobre a complexidade das relações multiculturais presentes em nossa sociedade e inseridas à escola, além de contribuir para se pensar criticamente sobre como a diversidade cultural pode estar mais presente nas dinâmicas escolares.

Outra relação que estabeleceu a relevância deste estudo foi a possibilidade de inserção de profissionais da educação na elaboração de um documento como os Referenciais Curriculares que encaminham o trabalho pedagógico em uma rede de ensino. Entender as relações que perpassam a construção deste documento, os diversos poderes envolvidos nesse processo e o respeito à identidade dos educadores em questão pode colaborar para a ampliação de discussões que abordem o currículo tal qual sinaliza Young (apud GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 19): como um “mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente”.

Sendo assim, entendemos que este estudo, associado à linha de pesquisa *Currículo e Linguagem* do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pretende contribuir para discussões que pensem em avançar efetivamente na perspectiva de um currículo multicultural, apoiada em autores, os quais serão explicitados posteriormente no referencial teórico, que trazem para o debate a discussão sobre a cultura, o conhecimento, a

identidade, a diversidade, a diferença e como tais categorias podem integrar uma mudança de concepção para pensar programas curriculares associados a uma visão crítica e provedora de outro olhar para a sociedade e para o currículo.

Nessa perspectiva, pesquisar, analisar, refletir sobre a abordagem multicultural e os discursos dos professores no que concerne ao documento curricular da Rede Municipal de Niterói, é o caminho que a pesquisa percorreu, problematizando as possibilidades inseridas no currículo multicultural.

1.4 REFERENCIAL TEÓRICO

Para uma melhor compreensão, optamos por pensar este referencial teórico em dois eixos. A intenção é destacar que, embora o diálogo com autores que pensam o currículo multicultural seja a prioridade nesta pesquisa, compreendemos a complexidade e amplitude desse campo e a necessidade de refletir junto a outros autores.

1.4.1 Pensando o currículo

O campo curricular e suas transformações vivenciadas em uma perspectiva histórica apresentam-se como base para a compreensão das interferências do currículo nos sistemas de educação e na realidade escolar. Sendo assim, pensar a história do currículo pode nos ajudar a entender as relações de poder que perpassam a elaboração do texto curricular, assim como “a arbitrariedade dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar e educacional” (GOODSON, 2010, p. 7).

Embora o presente estudo não pretenda expor e aprofundar o percurso da história do currículo, cabe ressaltar que as definições ao termo têm se processado de maneira diversa ao longo da história desse campo e permeiam a educação desde perspectivas mais tradicionais sobre o que é o currículo, restringindo-se às ideias de ensino, aprendizagem, planejamento, objetivo, avaliação, entre outras que invocam o sentido da eficiência escolar, expandindo-se a panoramas mais amplos e aproximações menos limitadas ao significado do termo, apoiando-se nas teorias críticas e pós-críticas para anunciar silêncios e omissões e apresentar categorias não exploradas pelas teorias tradicionais. Silva (2011, p. 8) nos ajuda a pensar

sobre a questão quando afirma ser o currículo “[...] um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais”. Assim, os currículos em ação apresentam-se como resultado desses conflitos e lutas que determinam o que entendemos como conhecimento legítimo, podendo não traduzir-se necessariamente em conhecimento relevante para o contexto social e histórico em que vivemos.

As referências históricas que situam a origem do currículo demonstram como essa ferramenta inserida nos sistemas educacionais foi forjada desde seus primórdios como um instrumento político e hierárquico, capaz de estabelecer normas que atendam aos interesses de determinada classe em detrimento de outra. Todavia, no amplo campo do currículo e de seus estudos, há espaço para forças contrárias a essa visão, forças capazes de entender o currículo como um mecanismo dotado de possibilidades criadoras e emancipadoras; forças capazes de sinalizar alternativas para uma educação menos cerceadora e mais igualitária. Para tanto, Goodson (2010, p. 42) destaca que “os educadores interessados em estabelecer uma prática e um currículo igualitários são constantemente levados a insistir na necessidade do diálogo e da mutualidade, e com isso, a defender a reconstrução do conhecimento e do currículo”.

Parece fundamental observarmos o currículo e a sua inserção histórico-cultural na sociedade e perceber que não há neutralidade nesta dinâmica, segundo Gimeno Sacristán (2000, p. 17) “o currículo reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”. Nessa perspectiva, compreendemos que o currículo não está apenas relacionado à prática, à didática, conforme é apresentado em modelos tecnocráticos como os de Bobbit e Tyler ou em modelos mais progressistas como os de Dewey (SILVA, 2011), as ações curriculares envolvem o sistema educacional como um todo. Silva (2011, p. 48) sinaliza que Apple pode nos ajudar nesse entendimento, pois “já em seu primeiro livro procurava construir uma perspectiva de análise crítica do currículo que incluísse as mediações, as contradições e as ambiguidades do processo de reprodução cultural e social”.

Coadunando com o pensamento de que o currículo é histórico, de que as diversas tentativas e possibilidades de definição e conceituação do termo têm relação com a história, e de que, sendo assim, os contextos históricos imprimem marcas nesse campo, buscamos nesta pesquisa um diálogo mais próximo das

teorias críticas, contudo cientes de que, mesmo diante das novas visões sobre o currículo pensadas a partir desta teoria, o pensamento tradicional da eficiência e eficácia permanece hibridizado às práticas curriculares.

É nesse contexto, em que o currículo é percebido como um instrumento híbrido, imbricado em relações de saber e poder, que associamos as intenções e perspectivas de um documento curricular de uma rede de educação, a Rede Municipal de Niterói, o diálogo dos professores com esse documento e as condições expressas por estes profissionais que possam ir além de práticas educativas enclausuradas em “grades” curriculares.

Sacristán (2000) defende a tese de que “o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático” (p.15). Ao apontar uma nova estrutura curricular, ou pensar em Referenciais Curriculares como no caso do município de Niterói, as reflexões desse autor nos auxiliam no entendimento do currículo como uma práxis e não como “um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens” (SACRISTÁN, 2000, p. 15). Observamos, assim, que o currículo envolve práticas diversas que vão além da prática pedagógica, que a escola é um subsistema dentro de um sistema maior, onde estamos todos: alunos, educadores, pais, família, comunidade, todos *culturalmente* inseridos. Sabemos que o aprendizado não se dá apenas na escola: as relações do sujeito com a cultura perpassam em todos os espaços onde ele se insere. Dessa forma, o currículo precisa dialogar com a escola, alunos, professores, pais e, conseqüentemente, dialogar com o momento histórico e cultural, sendo importante ressaltar que, mesmo que o aprendizado não esteja apenas na escola, esta é uma instituição facilitadora de cultura. O desafio é associar a prática escolar e o conhecimento circulante na sociedade.

É nesse sentido que a abordagem desta pesquisa se insere, associando o campo de estudos teórico, político e prático do multiculturalismo como proposta de resistência a um currículo centrado apenas em concepções que privilegiam os conhecimentos oficiais, deixando à margem as reflexões históricas e políticas sobre o documento. Silva (2011, p. 53) salienta que “é no conceito de resistência, que Giroux vai buscar as bases para desenvolver uma teorização crítica, mas alternativa, sobre a pedagogia e o currículo”, além de sugerir que

existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. A vida social em geral

e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão (GIROUX apud SILVA, 2011, p. 53).

Em consonância com o pensamento desse autor, refletimos com referência no multiculturalismo, sobre a relevância dos professores e seu papel como “intelectuais transformadores”⁶, sua relação com o currículo, com o conhecimento formal e informal, e com as desigualdades sociais, econômicas, políticas, criadas e reafirmadas em um contexto em que a diversidade cultural é reconhecida, discutida e constatada pela sociedade, todavia ainda não problematizada em suas raízes históricas, investigando causas e consequências que coadunam com o preconceito, a discriminação, a intolerância e a rejeição de grupos que diante de tal estrutura tornaram-se subalternizados e excluídos. Ainda no diálogo com Giroux (1986), relacionamos a esta pesquisa três conceitos destacados como centrais para uma concepção emancipadora ou libertadora do currículo e da pedagogia: o primeiro, já sublinhado, refere-se ao intelectual transformador; o segundo conceito aborda a escola e o currículo como uma “esfera pública democrática”; e o terceiro o “conceito de voz”, um “convite” para abrimos um espaço de escuta às vozes silenciadas.

Como já assinalado a presente pesquisa tem como referência as abordagens multiculturais apresentadas no Referencial Curricular de uma rede de ensino. Sendo assim, além do diálogo estabelecido com os autores do campo do currículo, prosseguimos nossa interlocução, principalmente, com referências teóricas que evidenciam de forma mais pontual os conceitos centrais abordados nos estudos multiculturais.

1.4.2 Multiculturalismo e currículo

Para iniciar as reflexões sobre o currículo multicultural, retomamos as polêmicas encontradas na literatura do campo sobre as diferentes posições dos autores com relação ao conceito do multiculturalismo x interculturalismo, situando-os desde uma posição de nomenclatura, em que são entendidos como sinônimos, a uma postura conflitante, na qual os termos são apresentados a partir de diferentes postulações. Tal contenda será aqui pronunciada exclusivamente com a intenção de

⁶ Tomando como base a noção de intelectual orgânico de Gramsci, Giroux vê os professores e professoras como “intelectuais transformadores”.

nos posicionar diante do termo (multicultural ou intercultural) utilizado nesta pesquisa, expressando, assim, a justificativa pela opção escolhida para acompanhar as discussões que a pesquisa suscitou no que se refere ao campo do currículo e, sobretudo, do currículo multicultural.

Sendo assim, não explicitamos neste trabalho as diversas posições existentes em relação ao multiculturalismo e interculturalismo, tampouco ampliamos a análise do assunto sob a perspectiva de diversos autores. Gostaríamos de sintetizar que nossas aproximações aos conceitos de multiculturalismo e interculturalismo contemplam perspectivas evidenciadas na exposição dos dois conceitos, principalmente em relação a autores que consideram ambos como conceitos com significados muito próximos.

Nesta perspectiva, destacamos a autora Vera Maria Candau (2012), a qual, em suas aproximações a uma didática crítica intercultural, afirma que a abordagem intercultural se aproxima do multiculturalismo crítico de McLaren (1999). A mesma autora informa que dentro do universo conceitual do que chamamos multiculturalismo, apesar de outros posicionamentos, há espaço para “conceber as culturas como fenômenos dinâmicos em contínuo processo de construção, desconstrução, reconstrução e ‘hibridização’” (CANDAU, 2012, p. 45), assim como, no que convencionamos chamar educação intercultural, “parte da afirmação de que as sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente” (CANDAU, 2012, p. 46). No caso dessa autora, o termo intercultural é o adotado em seus estudos.

No confronto entre ambos os termos, percebemos que há proximidade entre os conceitos. Sendo assim, diante de tais considerações, em sintonia com perspectivas críticas, e tendo como referência o termo “currículo multicultural”, registrado no texto dos “Referenciais Curriculares” que serão fonte de análise deste trabalho, adotamos o termo *multiculturalismo* para associar nossas reflexões acerca deste estudo com as possibilidades de construção de um currículo que apresente ênfase na dinâmica cultural e na formação de professores voltada à diversidade cultural. Cabe ainda reafirmar que, no contexto deste trabalho, a definição do termo multiculturalismo não pretende estabelecer nenhum conflito entre os prefixos *inter* e *multi*, tampouco apoiar correntes teóricas que divergem em torno dos termos, mas sim indicar uma nomenclatura que possa nos acompanhar nas reflexões sobre uma

sociedade/escola multicultural e na proposta de um currículo multiculturalmente pensado pelos profissionais da educação de um município.

A partir de tal constatação, ressaltamos outras tensões que envolvem o currículo e o multiculturalismo como um campo teórico, político e prático, destacando que o termo multiculturalismo tem sido empregado com frequência, porém com diferentes significados (CANEN, 2012, p. 237). Essa autora assinala que diferentes perspectivas e abordagens multiculturais podem estar inseridas ao currículo, sinalizando desde visões folclóricas, em que o currículo valoriza a pluralidade cultural, porém reduz as estratégias de trabalho a aspectos exóticos, folclóricos e pontuais (Ibidem, p. 237) a perspectivas mais críticas, em que o foco de discussão é centrado em um currículo que valorize a diversidade e as diferenças, mas também seja questionador com relação à construção dos preconceitos que giram em torno das diferentes identidades, principalmente as identidades marginalizadas.

No bojo das diferentes abordagens, as críticas ao multiculturalismo surgem, por vezes, como se não houvesse diversas perspectivas que traduzem esse campo teórico. Assinalamos que as avaliações que entendem o multiculturalismo como um campo o qual não avança no que se refere às desigualdades sociais, além de estar centrado em discussões que abordam apenas a pluralidade cultural, não assimilam outras dimensões que propõem o multiculturalismo, estando apenas centradas na perspectiva folclórica.

Complementar a essa visão, compreendemos, na abordagem do multiculturalismo crítico, um foco de discussão centrado em um currículo que valorize a diversidade e as diferenças, mas também seja questionador com relação à construção dos preconceitos que giram em torno das diferentes identidades, principalmente as identidades marginalizadas. Todavia, segundo Canen (2012, p. 238), esse tipo de multiculturalismo também “tem sido tensionado por posturas pós-coloniais e pós-modernas, que apontam para a necessidade de se ir além do desafio a preconceitos [...]”. A perspectiva do multiculturalismo crítico pós-modernizado ou pós-colonial (CANEN; PETERS, 2005; HALL, 2003) irá focalizar não só a diversidade cultural e identitária, mas também os processos discursivos pelos quais as identidades são formadas, em suas múltiplas camadas (CANEN, 2012, p. 238).

Neste trabalho, prosseguimos nossas reflexões tendo como embasamento teórico as três abordagens do multiculturalismo expressas no texto dos Referenciais Curriculares da forma que se segue: “trabalhar com a identidade niteroiense nas três

abordagens do multiculturalismo: folclórica ou liberal, crítica e pós-colonial” (RCEF, 2010, p. 13).⁷

Destacamos, assim, que é na interseção dessas abordagens que procuramos estabelecer conexões que pensem de forma problematizadora sobre o diálogo de professores com um documento que expressa perspectivas multiculturais e com suas práticas pedagógicas. Nesse fazer, pretendemos aprofundar teoricamente conceitos essenciais ao campo do multiculturalismo, como: diferença, igualdade, desigualdade, a relação entre universalismo e relativismo, o global e o local, e conceitos centrais da perspectiva multicultural pós-colonial, por exemplo identidade e hibridismo. Para tal, nos apoiamos em autores como Ana Canen, Vera Maria Candau, Antonio Flavio Moreira, que têm produzido no Brasil estudos que concebem o multiculturalismo como campo teórico que pode ser trabalhado no currículo, os quais resgatam os processos pelos quais as identidades plurais são forjadas e se constituem como base da sociedade, anunciando perspectivas de “um pensamento outro” que não subalternize, subjulgue e exclua os diferentes. Teremos como base o pensamento de Stuart Hall para discutir a questão identidade cultural pensada a partir da pós-modernidade, assim como uma aproximação a Henry Giroux na busca de um debate sobre emancipação.

No contexto dos desafios enfrentados pelo multiculturalismo, a tensão entre universalismo e relativismo é sempre destacada. Mesmo se reconhecermos o universal como hegemônico, para a visão pós-moderna não existe a possibilidade de um universal sem particularismos. A ideia de universal na pós-modernidade pensa as diferenças, incorporando os discursos, as vozes de um sujeito que atua em diferentes espaços, um sujeito plural, um sujeito pensado a partir das ideias do universal e do particular.

Assim, o multiculturalismo como campo teórico é interrogado a partir de sua defesa pelas individualidades, pelas identidades marginalizadas, pelos grupos minoritários, entretanto tal dinâmica poderia possibilitar o que Bourdieu (apud CANEN, 2012, p. 240) chama de novos universalismos e novos essencialismos identitários, o que possibilita “universalizar os particularismos”. Bourdieu apresenta uma alternativa para que tal risco não se concretize: que seja colocado “a serviço do

⁷ Utilizaremos tal sigla para nos reportar aos Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Niterói: Ensino Fundamental. Uma Construção Coletiva.

universal, as vantagens particulares que [os] distinguem dos outros grupos estigmatizados” (CANEN, 2012, p. 240).

Ressaltamos que esse pensamento não difere do que propõe o multiculturalismo crítico, pós-colonial. Mesmo diante da hegemonia do conhecimento universal, cabe questioná-lo, perceber as particularidades nele presentes e atentar de forma similar ao relativismo cultural, para que não possamos “cair num relativismo absoluto, reduzindo a questão dos conhecimentos e valores veiculados pela educação formal a um determinado universo cultural” (CANDAU, 2012, p. 28).

O debate multicultural suscita muitas discussões. Candau (2012) defende que esse campo de estudos é atravessado tanto pelo acadêmico quanto pelo social. A autora destaca que “são as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os referidos às questões identitárias, que constituem o lócus de produção do multiculturalismo” (2012, p. 33). Nesse sentido, apoiados em autores como Hall (2003) e Peters (2005), ressaltamos, nesta pesquisa, a questão da transitoriedade da construção identitária, pois, nas palavras de Hall,

a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (2011, p. 38).

Compreender como docentes dialogam e interagem com a perspectiva multicultural, seja ela folclórica ou liberal, crítica, pós-crítica ou pós-colonial, tem relação com o processo de construção dessas identidades transitórias e em construção. Identidades de professores, homens e mulheres, trabalhadores, brancos, negros, niteroienses ou não, heterossexuais ou não, pais e mães ou não, comprometidos ou não em entender a escola pública como um espaço multicultural inserido a uma sociedade plural.

Para tal sinalizamos apoiados em autores como Akkari e Marques (2013) a relevância da adoção de uma multi/interculturalidade crítica no contexto educacional brasileiro, destacando com evidências que este processo ainda se encontra em construção, reafirmando algumas particularidades do caso brasileiro, estendidas a America Latina e compreendidas como fatos que determinam a emergência dessa

visão intercultural/multicultural e a maneira como ela tem sido gerida na nossa realidade.

Alguns fatos como: o nosso continente ter sido marcado por um processo de colonização que resultou a eliminação física do 'outro', a sua escravização, resultando em negação de sua alteridade e o papel fundamental de homogeneização que exerceu (e exerce) a educação escolar são apontados como evidências da construção desse processo de consolidação de uma cultura de base ocidental e eurocêntrica tão fortemente constituída que ainda inibe o processo de construção de um ideal multicultural que se apresente em sua forma crítica (AKKARI; MARQUES; SANTIAGO, 2013).

Esses autores atribuem à emergência do campo intercultural no Brasil as seguintes ideias: inovação da prática pedagógica de Paulo Freire na década de 50, apontando como evidência a dimensão cultural do seu método e a possibilidade de pensar em uma proposta para lidar com a diferença cultural; a Nova Sociologia da Educação na década de 70, que também abriu espaço para discussão sobre os estudantes das camadas populares e sua cultura, pensando a diferença cultural e negando a deficiência ou déficit que lhes eram atribuídos; ao movimento de renovação curricular e democratização de espaço escolar ocorrido na década de 80, no período pós-militar; as reformas curriculares dos anos 90 influenciadas pelos estudos culturais, pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo e à legislação brasileira, tendo como marco a Constituição Federal de 1988 que abriu espaço para as relações entre o Estado Brasileiro e as comunidades indígenas, difusão das manifestações das culturas populares indígenas e afro-brasileiras e posteriormente outras intervenções no campo legal e nas políticas públicas.

Acreditando no multiculturalismo como possibilidade para um diálogo efetivo com as diferentes culturas a fim de promover mais justiça social, como uma perspectiva problematizadora dos discursos que essencializam as identidades e sustentados pela perspectiva crítica e pós-crítica, assim denominada por Hall (2003), com foco no hibridismo cultural e na construção e reconstrução identitária, seguimos, junto aos objetivos desta pesquisa, com foco em reflexões que possam nos aproximar de um currículo multicultural.

1.5 METODOLOGIA

A presente pesquisa com abordagem qualitativa pretendeu, a partir do amplo campo do currículo e sua inserção na realidade educacional, estreitar o olhar para Rede Municipal de Educação de Niterói e para os Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental, elaborados e implementados em condições já expressas na introdução e justificativa deste trabalho.

Tendo em foco a pesquisa como criação de conhecimento e buscando estabelecer o necessário distanciamento entre as relações pesquisador/objeto de pesquisa, o estudo de caso será o método utilizado por esta investigação para buscar uma análise sobre as perspectivas multiculturais inseridas no texto dos Referenciais Curriculares e nas adesões e resistências encontradas nos discursos de professores e gestores sobre o documento e suas perspectivas de construção de um projeto curricular multicultural.

Concebendo a dinâmica de participação de professores e gestores na elaboração desse documento como uma formação continuada, à medida que houve espaço para discussões, leituras diversas, formações específicas, entendemos o estudo de caso como uma metodologia apropriada para esta investigação. “Autores como André (1995) e Yin (2008) sugerem que o estudo de caso trata de uma unidade delimitada, devendo apresentar evidências que deem suporte às considerações do pesquisador, a partir do campo estudado” (apud CANEN; XAVIER, 2012, p. 312).

Stake (1994, p. 236) também enfatiza que

o que caracteriza o estudo de caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento: “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. Uma questão fundamental, segundo ele é o conhecimento derivado do caso, ou melhor, o que se aprende ao estudar o caso (apud ANDRÉ, 2005, p. 16).

Na concepção desse autor, “o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias” (STAKE, 1995 apud ANDRÉ, 2005, p. 18). É nesse sentido que observamos o estudo de caso como um método coerente à proposta que pretendemos investigar, visto que a análise de um Referencial Curricular, embora se concretize na singularidade de um documento, atesta a complexidade

das intenções e relações estabelecidas a partir da elaboração e implementação de um documento curricular oficial. Definimos, assim, que o nosso caso nesta pesquisa são os Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental do Município de Niterói. Tal documento foi foco de nossas investigações e a base desta pesquisa que, entre outros objetivos, analisou de que forma perspectivas multiculturais são apresentadas nas intenções do documento.

Cabe ainda ressaltar, no que se refere ao estudo de caso, a questão da generalização em uma pesquisa. Stake (1978) declara que “o conhecimento em profundidade de um caso, segundo ele, pode ajudar a entender outros casos” (apud ANDRÉ, 2005, p. 63). Desse modo, pretendemos que os resultados da pesquisa possam expressar afinidades em contextos diversos, mas que apresentam similaridade. Nossa intenção é que este estudo possa ser profícuo na contribuição de outros estudos que abordam o campo do currículo, sobretudo do currículo multicultural.

Nesta pesquisa, a memória do documento foi resgatada a partir das histórias orais dos professores e gestores, trazendo suas vivências e relações com os Referenciais Curriculares, inclusive diante das resistências que foram apresentadas. Seguimos por esse caminho metodológico porque consideramos que este estudo de caso tem um olhar histórico, no sentido que trabalha com a memória de um documento e dos professores e gestores. A história oral enquanto procedimento metodológico contribuiu para este estudo à medida que foi de grande relevância para recuperar memórias e experiências vividas no município de Niterói no período em que o documento curricular esteve em discussão, pode assim, evidenciar versões alternativas, que apresentaram novos dados e nos ajudaram a refletir sobre o diálogo dos professores com as perspectiva multiculturais apresentadas no documento. Segundo Alberti, a história oral pode ser entendida como

um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc. (1990, p. 52).

Mesmo cientes de limites apontados à história oral enquanto um procedimento metodológico, tais como: a subjetividade, a influência da conjuntura, a mudança de visão sobre o mesmo fato, acreditamos na potencialidade que tem essa

metodologia na contribuição de apresentar novos dados. Por conseguinte, consideramos que a atenção à história oral dos professores e dos gestores sobre o recente período no qual ocorreram os debates que antecederam a elaboração dos Referenciais Curriculares serviu de conexão entre o que aponta o embasamento teórico do documento e a prática docente que buscamos investigar nesta pesquisa. Sendo assim, apresentamos tanto as histórias orais como a pesquisa histórico-documental para analisar este estudo de caso.

Na intenção de garantir o cuidado metodológico realçado por Demo (2002), buscamos a triangulação de dados como condição relevante para o rigor da pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006), e, nesse contexto, extraímos três perspectivas diferentes para nos auxiliar nesta investigação: a primeira, a análise do documento dos Referenciais Curriculares, percebendo como o embasamento teórico propôs a base do multiculturalismo; a segunda, as histórias orais de professores que apresentaram afinidades e resistências a proposta multicultural inserida no documento; e, por fim, a narrativa dos gestores e suas impressões sobre o processo que vivenciaram junto aos professores.

No campo empírico, buscamos, na dinâmica de entrevistas semiestruturadas, resgatar as histórias orais dos professores e gestores sobre o referido assunto. As entrevistas foram realizadas com seis (06) profissionais, nosso critério de escolha teve como referência a participação desses profissionais nos debates sobre a construção dos Referenciais curriculares na Comissão de organização ou nas próprias escolas. De acordo com o quantitativo de profissionais exposto, escolhemos três professores que tenham participado desse movimento e três gestores que à época atuavam na Fundação Municipal de Educação e promoveram a dinâmica estabelecida nessa construção, na intenção de garantir duas visões diferenciadas sobre o processo. Cabe ressaltar que encontramos dificuldade para selecionar os sujeitos participantes da pesquisa com os critérios estabelecidos, visto que alguns não eram mais professores dessa rede municipal.

Buscamos, através das entrevistas, entender como professores e gestores que participaram do processo de elaboração do documento dialogaram e dialogam com as perspectivas multiculturais expressas no texto dos Referenciais Curriculares. As histórias orais desses profissionais nos serviram de base para problematizar a prática com o olhar voltado às propostas multiculturais apresentadas na intenção do documento.

Sob essa proposição, o caminho que esta pesquisa percorreu de acordo com a metodologia apresentada e os objetivos traçados, está articulado entre o documento analisado, os profissionais da escola e suas práticas curriculares. Nesta direção, buscamos problematizar as possibilidades de avanços na proposição de currículos multiculturais.

1.6 A TÍTULO DE APRESENTAÇÃO

O estudo que se segue foi dividido em quatro capítulos. No presente capítulo, delineamos as intenções da pesquisa apresentando a questão-problema que nos motivou a essa investigação, os objetivos, nossa aproximação aos estudiosos do campo do currículo e do multiculturalismo e a metodologia que desenvolvemos para tornar a pesquisa exequível.

No segundo capítulo, a princípio, buscamos com a dissertação situar o leitor no contexto da Rede Municipal de Ensino de Niterói. O breve histórico apresentado caracteriza a dinâmica dessa rede no que se refere às discussões curriculares anteriores ao período de debates e elaboração dos Referenciais Curriculares em pauta (2009-2010). A intenção é que os fatos abordados sirvam de base para compreensão do desenvolvimento dessa rede de ensino em suas construções político, pedagógicas e curriculares, situando os profissionais da educação do município como partícipes dessa história.

Posteriormente, seguimos com a análise desse documento, que, até o presente, configura-se como documento curricular oficial dessa rede de ensino. Nossas considerações nessa análise perseguiram as propostas multiculturais que embasam teoricamente o Referencial, estabelecendo um diálogo entre a parte teórica e as matrizes curriculares que constam no documento. Nessa investigação, exploramos o documento, no embasamento teórico e nas matrizes, perseguindo suas intenções, refletindo sobre seus objetivos, detectando contradições e sinalizando possibilidades de avançarmos em propostas multiculturais.

Visando rigor metodológico e credibilidade à pesquisa, e fazendo uso da estratégia de triangulação dos dados, reportamo-nos, no terceiro capítulo, às histórias orais dos professores e gestores sobre esse recente período vivenciado na Rede Municipal de Educação de Niterói. A recuperação das narrativas nos trouxe essa história sob a ótica dos profissionais que a constituíram, e as reconstruções

compartilhadas, via memória oral, nos serviram de argumentos para compreendermos como os profissionais da rede dialogam com as propostas multiculturais do currículo estudado e sob que maneira traduzem tais propostas em suas práticas pedagógicas. Tecer as memórias orais dos professores e gestores neste capítulo nos ajudou a refletir sobre a história do tempo presente dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói e a problematizar possibilidades de avanços na proposição de um currículo multicultural.

Apresentamos nas considerações finais reflexões e recomendações em “tom” de conclusão, pois sinalizamos a importância de fomentar e avançar nas discussões que abrangem os campos do multiculturalismo e da educação.

2 O DOCUMENTO EM ANÁLISE

Neste capítulo, desenvolveremos uma análise documental a partir do texto dos Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Niterói. Faremos uma breve contextualização histórica de momentos que precederam a elaboração desse documento e que se situam como base para compreensão do caminhar do município de Niterói no que concerne ao debate sobre propostas curriculares. Em um segundo momento, daremos sequência com a própria análise do documento, buscando compreender o caminho e a lógica percorridos nessa construção e observando de que forma perspectivas multiculturais são apresentadas na intenção do documento.

2.1 BREVE HISTÓRICO

Inicialmente, convém ressaltar que a Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), mesmo diante das contradições que possam cercar esse processo, apresenta em sua recente história⁸ uma tradição em investir em discussões curriculares, ora de forma mais investida, ora de forma mais tímida.

Em 1989, antes mesmo da criação da FME, iniciou-se na Secretaria de Educação uma série de discussões sobre ensino, aprendizagem e avaliação com diversos setores da Rede Municipal de Educação. Nessa dinâmica, um debate sobre “avaliação automática” e “progressão continuada” foi instituído, resultando na proposta de “Avaliação continuada” introduzida em 1994 nas escolas dessa rede municipal. Tal proposta tinha o objetivo de corrigir os altos índices de repetência e distorção série-idade, o Documento-Proposta de Currículo e Avaliação⁹ foi registrado na Portaria FME nº 530/94, que estabelece o sistema de escolarização dos anos iniciais sem qualquer retenção nessas séries. Em 1995, a ideia de uma avaliação continuada estendeu-se aos anos finais do Ensino Fundamental, por meio da

⁸ A FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI foi criada, com base na Lei nº 924/91 e no Decreto nº 6.172/91, visando garantir o aperfeiçoamento da gestão educacional e a autonomia necessária para a efetivação de atos administrativos ágeis, especialmente no tocante aos processos relativos às unidades municipais de educação. Histórico disponível em: <www.educacaoniteroi.com.br>. Acesso em: 23/11/2014.

⁹ Documento-Proposta de Currículo e Avaliação, FME, 1994. No final do documento, constam 153 nomes de participantes dos debates.

Portaria nº 285/95 e do Parecer do CEE nº 185/95, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, rompendo com o sistema de seriação.

O debate instaurado e estabelecido gerou uma nova proposta pedagógica que organizou, em 1999, a Rede Municipal de Educação de Niterói em ciclos. A “Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo” foi referendada pela Lei nº 9394/96, em seu art. nº 23, e perseguia um novo paradigma do processo ensino/aprendizagem que atendesse à demanda de combater o fracasso escolar e a evasão na escola pública. Nessa nova estrutura, foi consolidada a possibilidade de retenção ao final de cada ciclo. Dessa forma, o aluno poderia ficar retido no 3º e 5º ano do 1º segmento e no 7º e 9º ano do segundo segmento do Ensino Fundamental. Esse movimento gerou debates na rede sobre a proposta de ciclo e a necessidade de se respeitar o tempo de aprendizado do aluno, bem como a sua formação humana. Nesse debate, gostaríamos de ressaltar que, mesmo diante de mudanças no plano legal e da passagem de uma proposta “seriada” a uma proposta “ciclada”, a lógica histórica de uma escola em séries não é algo de simples mudança. A realidade das escolas municipais de Niterói, no período destacado, continuou fortemente sedimentada em uma dinâmica de avaliação classificatória, sem a predominância de tempos e espaços de aprendizagem adequados às possibilidades dos alunos.

Assim, percebe-se, nos anos posteriores, a implantação da proposta pedagógica por ciclos, um esforço da Rede Municipal de Educação de Niterói em ampliar a discussão sobre os ciclos com os seus profissionais; dessa forma, entre 2002 e 2008, o debate foi aprofundado, por meio da proposta de elaboração do Plano Municipal de Educação¹⁰. Entre 2005 e 2008, tivemos anos de uma aproximação maior com as escolas e com os profissionais da rede na tentativa de reflexão sobre as possibilidades e necessidades de uma escola em ciclos, suas potencialidades e a busca por ações que atendessem a esse movimento no plano

¹⁰ Sobre o Plano Municipal e sobre a legislação da época, ver, sobretudo: Decreto nº 9.038 de 24 de julho de 2003. Disponível em: <http://www.niteroi.rj.gov.br/downloads/do/2003/07_Jul/24.pdf> . Acesso em 3 jul. 2010. Lei nº 2.272, de 16 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.niteroi.rj.gov.br/downloads/do/2005/12_Dez/17.pdf> . Acesso em 2 jul. 2010. Decreto nº 9.820 de 26 de abril de 2006. Disponível em <http://educacaoniteroi.com.br/legislacao/decreto_982006_de_26-0406.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2010. Portaria FME nº. 125/2008. 2008a. Disponível em: <<http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/>>. Acesso em 10 ago. 2008. Portaria FME nº. 132/2008. 2008b. Disponível em: <<http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2008.

pedagógico e não apenas no plano burocrático, como até então se configurava na rede.

Nesse propósito, tivemos as Portarias nº 125 e 132/2008 como marcas dessa discussão, ambas com registros que especificavam características para uma organização escolar por ciclos. A Portaria nº 125/2008, em seu art. 1º, institui a Proposta Pedagógica “Escola de Cidadania”, o documento teve por objetivo fundamentar o trabalho pedagógico cotidiano realizado pelas unidades de Ensino Fundamental e Educação Infantil da rede¹¹.

A Portaria nº 132/2008 definiu as Diretrizes Curriculares e Didáticas para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, que integram a proposta pedagógica “Escola de Cidadania”. Tais diretrizes estabeleceram um conjunto de princípios e objetivos para a organização curricular das escolas municipais. Sendo assim, prescreveu-se em seu art. 4º que o currículo das Unidades de Educação da Rede Municipal de Niterói seria organizado a partir de três eixos de estudo e pesquisa, a saber:

- I – Linguagem, Identidade e Autonomia;
- II – Tempo, Espaço e Cidadania;
- III – Ciências, Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável.

Sobre os eixos, sinalizamos o registro do art. 9º da Portaria em questão:

Art. 9º: Em todos os Eixos serão abordados temas ligados ao mundo do trabalho, à autonomia, à cidadania, à questão de gênero, à sexualidade e à diversidade de orientação sexual, aos direitos humanos, às relações étnico-raciais, à pluralidade cultural, à ética, à estética, ao meio-ambiente e à sua preservação, à saúde, à prevenção à dependência química e ao desenvolvimento socioeconômico e tecnológico sustentável (Portaria FME nº 132/2008).

O destaque ao art. 9º dessa Portaria tem a intenção de evidenciar que o documento publicado, representativo das discussões efetuadas pela rede nos anos anteriores, contemplava a problemática da pluralidade cultural e tentava incorporar aos eixos curriculares um diálogo com a diversidade. Entendemos que já nesse momento a Rede Municipal de Educação de Niterói apresentava sinais que uma discussão sobre bases multiculturais seria relevante para pensar a construção de

¹¹ A Rede Municipal de Educação de Niterói também é composta por Telecentros, entendidos como unidades do Programa de Educação e Inclusão Digital; por Bibliotecas Populares Municipais e por Creches Comunitárias vinculadas ao Programa Criança na Creche, além da atuação escolar em ambiente hospitalar. Portaria FME 125/2008.

sentidos para aquela organização curricular localizada no tempo e na história dessa rede municipal, visto que compreendemos que a relação entre educação e cidadania registrada na proposta sinaliza um paradigma de cidadania, o qual discute a importância da educação para construir diferentes formas de inserção do ser humano na sociedade, intercedendo por “liberdade política e igualdade social” (WEFFORT, 1981, p. 139).

Após essa breve contextualização histórica, adentramos no período em que esta pesquisa delimitou suas investigações. Ao final da Portaria FME nº 132/2008, ficou indicada a necessidade de revisão dela com objetivo de detalhar a presente portaria com a elaboração de Referenciais Curriculares e Didáticos¹², e, desse modo, o período subsequente, os anos de 2009 e 2010, foi novamente marcado por discussões curriculares na rede. Dessa vez, sob a organização de uma nova gestão, os debates tiveram outro formato: uma comissão paritária entre professores representantes das Unidades Escolares e membros da FME foi a responsável por dinamizar as discussões e elaborar o documento que propomos analisar.

Como já registrado no primeiro capítulo, no início das discussões cada escola foi convidada a enviar um representante para formar a comissão responsável pela construção do documento, em um universo de 45 escolas¹³ de Ensino Fundamental em 2009, dez representantes foram escolhidos para que a comissão fosse composta de forma paritária entre profissionais que atuavam nas escolas e profissionais que atuavam na FME. Seguindo essa disposição, uma comissão com vinte profissionais foi representante do Ensino Fundamental; a proposta da FME pretendia que os debates travados na comissão fossem levados às escolas para novas discussões e contestações e, assim, fosse dinamizado um diálogo entre SME/FME, comissão e escolas.

O gráfico a seguir informa um pouco do histórico dessa rede municipal no que se refere à sua ampliação em unidades escolares. Nosso objetivo é apresentar o panorama geral da rede, dando condições de observação sobre que organização institucional os debates se desenvolveram. Cabe ressaltar que o gráfico é representado pelo total de unidades escolares que compõem a rede, ou seja,

¹² Portaria FME nº 132/2008, art. 12: a presente Portaria será revista, até 31 de janeiro de 2009, de modo a se adequar aos Referenciais Curriculares e Didáticos da Rede Municipal de Educação de Niterói.

¹³ Fonte: Assessoria de Estudos e Pesquisas Educacionais (AEPE) da Fundação Municipal de Educação de Niterói.

unidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Creches Comunitárias. Conforme informamos acima, no ano em que se iniciam as discussões, 2009, a Rede Municipal de Niterói possuía 45 escolas de Ensino Fundamental.

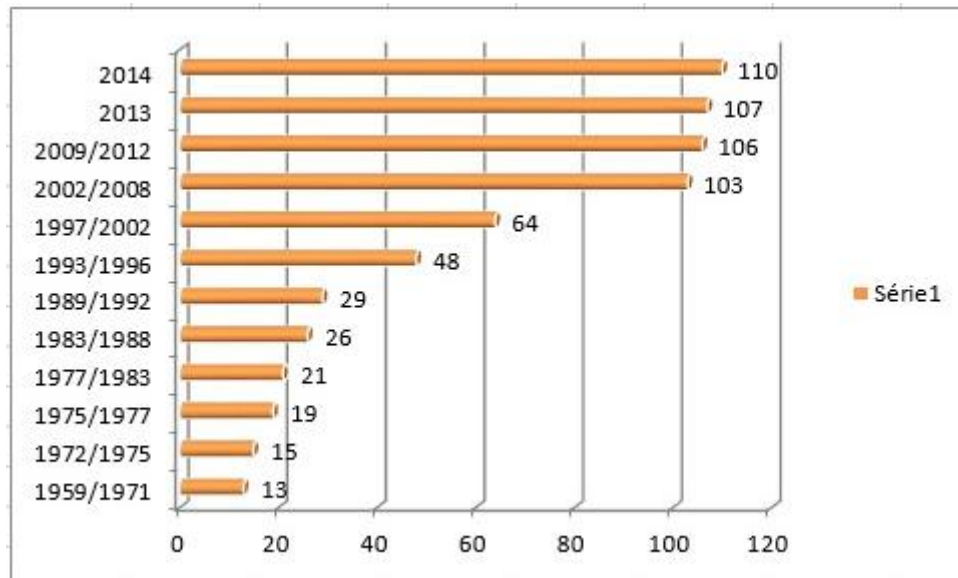


Gráfico 1 – Ampliação em unidades escolares

Fonte: Assessoria de Estudos e Pesquisas Educacionais (AEPE/FME).

Ratificamos que o início das discussões envolveram apenas profissionais das escolas selecionados e gestores da FME. As discussões aconteciam e eram levadas às escolas pelos membros da comissão que tentavam discorrer sobre os pontos que se destacavam. Questões eram pensadas nas reuniões mensais e problematizadas no encontro com as escolas, reuniões por disciplinas com professores de 3º e 4º ciclos foram realizadas, enfim, buscava-se um diálogo na tentativa de que os profissionais das escolas elaborassem de forma concreta suas aspirações para um currículo que representasse a Rede Municipal de Educação de Niterói.

Seguidamente a esse movimento, a comissão obteve materiais enviados pelas escolas. Esses materiais necessitavam se materializar em propostas curriculares, e, com esse propósito, a SME/FME buscou parceria com uma instituição pública de ensino superior para auxiliar na sistematização do material produzido e tentar avançar em propostas curriculares que articulassem a dinâmica estabelecida para a construção do Referencial e os sentidos de um novo currículo para a rede. Nesse intuito, foi aprovado parecer, conforme disposto no documento, de contratação da referida instituição para atender à demanda da rede na elaboração e construção dos seus Referenciais Curriculares:

o referido parecer foi analisado e aprovado em reunião realizada em 04 de novembro de 2009 e, desse modo, um novo momento para 2010 foi pensado, de forma a garantir continuidade ao movimento dos anos anteriores e, ao mesmo tempo, imbuí-lo de perspectivas que contemplasse as opiniões expressas anteriormente pelos atores da rede e consubstanciadas no referido parecer (RCEF, 2010, p. 6).

A parceria com essa instituição trouxe novas ações e outras perspectivas para o trabalho que até então se desenvolvia. Todo material produzido pelas escolas foi encaminhado a profissionais curriculistas da instituição, que sistematizaram e organizaram um documento que foi entregue aos profissionais da rede no início do ano letivo de 2010, sob o título de *Orientações Curriculares Preliminares para a Rede Municipal de Ensino de Niterói* (2010). O documento articulou o material elaborado pelas escolas nos eixos e ciclos da proposta pedagógica da rede, sinalizando possível foco teórico no multiculturalismo. A ação é registrada no documento com a seguinte afirmação:

o processo de elaboração caracterizou-se pelas seguintes etapas: em 2009, a sistematização do material produzido, identificando o foco teórico, aprofundando sua consistência e delineando de forma inicial, possível tradução das intenções teóricas no desenvolvimento de matrizes curriculares nos eixos e ciclos (RCEF, 2010, p. 6).

Com relação às intenções teóricas citadas, o texto elaborado pela instituição e registrado nos Referenciais revela que os “documentos curriculares”¹⁴, que vigoram no Sistema Municipal de Ensino de Niterói, abraçam o multiculturalismo na sua visão de cidadania” (RCEF, p. 6).

Buscamos, assim, nesta breve contextualização, oferecer elementos para situarmos a evolução da Rede Municipal de Educação de Niterói no que se refere às propostas e políticas curriculares implantadas no município nas últimas décadas. A partir disso, buscaremos focar na análise desse documento, tentando compreender no âmbito das nossas considerações, as intenções, objetivos, complexidades e contradições inseridas em um documento curricular oficial.

¹⁴ Portarias 125/2008, 132/2008, 569/2009.

2.2 NO ÂMBITO DE CONSIDERAÇÕES E PONDERAÇÕES: OS REFERENCIAIS CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI

Reforçamos que a base para nossa análise fundamenta-se na questão-problema e nos objetivos determinados para essa investigação; sendo assim, entendemos que a complexidade do documento requer de nossa parte uma definição que nos ajude a direcionar a pesquisa na direção efetiva do nosso objeto de estudo.

Nesse contexto, informamos, a princípio, a estrutura e organização do documento em análise, para, posteriormente, determo-nos nos pontos em que nossa análise será aprofundada tendo em vista as perspectivas multiculturais apresentadas nas intenções do documento.

Os Referenciais Curriculares em destaque apresentam a seguinte estrutura registrada no sumário:

1. HISTÓRIA PERCORRIDA
 - 1.1 O desenvolvimento do processo de construção curricular
 - 1.2 Ressignificando o Documento preliminar
2. ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR
3. A LÓGICA DOS REFERENCIAIS CURRICULARES
 - 3.1 Embasamento teórico curricular
 - 3.2 Abordagens para o currículo de cidadania e de diversidade cultural
 - 3.3 Metodologia e Avaliação
 - 3.4 Matrizes Curriculares: a lógica na sua construção
 - 3.4.1 Organização curricular em ciclos
 - 3.4.2 Visão Geral dos Eixos: a integração curricular
4. MATRIZES
5. REFERÊNCIAS E OUTRAS OBRAS DE FUNDAMENTAÇÃO BIBLIOGRÁFICA
6. PORTARIA FME 085/2011
7. TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – CURRÍCULO

Quadro 2 – Sumário dos Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental
 Fonte: Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Niterói: Ensino Fundamental

O sumário registra que o texto inicial do documento analisado consta de uma breve reconstrução da história percorrida, discorrendo sobre o desenvolvimento do processo de construção curricular e explicitando como foi resignificado o documento preliminar que deu origem ao Referencial que, atualmente, se constitui como currículo oficial da Rede Municipal de Niterói.

Nossas considerações pretendem centrar-se em duas partes que julgamos essenciais para nossa investigação. A princípio na lógica da construção desses Referenciais Curriculares com foco em seu embasamento teórico multicultural e, posteriormente, na observação das matrizes curriculares, igualmente contemplando a ótica multicultural. Assim, não pretendemos nos ater a questões como a organização curricular em ciclos, a análise da Portaria 085/2011 e sobre o questionário enviado aos alunos do ensino fundamental que compõem o documento,

pois entendemos que, embora sejam importantes nessa construção, não serão essenciais para nos aproximarmos do objeto de estudo desta pesquisa.

Nessa intenção, destacamos que a perspectiva teórica dos Referenciais Curriculares em questão compreende

o currículo como território em que esse travam lutas por diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, não sendo neutro, nem universal. Trata-se de um discurso possível, uma seleção da cultura, seleção esta que se faz em um universo mais amplo de possibilidades, enfatizando determinados saberes e omitindo outros, como sugerido pelos autores Banks (2004); Candau e Moreira (2008) e Canen & Santos (2009). (RCEF, 2010, p. 12).

Nossa reflexão busca compreender a elaboração de um currículo de cidadania e diversidade cultural, como aponta a Portaria 132/2008, segundo o aporte teórico que sustenta o multiculturalismo em suas respostas a diversidade, compreendendo o currículo como esse território de lutas por diferentes significados do indivíduo. O próprio texto do Referencial destaca que

o currículo deve ser pensado em função do diálogo com as identidades plurais que circulam nas unidades escolares, valorizando a pluralidade de saberes, a diversidade de sotaques e dialetos, a multiplicidade das identidades étnicas, raciais, culturais, linguísticas, religiosas, geracionais e outras que constituem a realidade escolar (RCEF, 2010, p. 12).

Nesse contexto, o que significa construir um currículo de cidadania e diversidade cultural?

A experiência do município de Niterói, fundada em documentos recentes como as Portarias n. 125/2008, n. 132/2008, e n. 569/2009, que versam sobre a Proposta Pedagógica “Escola de Cidadania”, as Diretrizes Curriculares e Didáticas e as Orientações Curriculares Preliminares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens, Adultos e Idosos, respectivamente, têm sinalizado caminhos que buscam construir um currículo que assuma questões referentes à cidadania e a diversidade. Os documentos aqui citados são fonte das discussões curriculares que a rede tem problematizado junto a seus profissionais; sendo assim, apresentam-se como consequência da dinâmica que essa rede de ensino tem postulado na sua construção curricular.

Dessa forma, compreendemos que contribuir para uma construção curricular com base na cidadania e na diversidade cultural significa, entre tantas ações, refletir sobre uma proposta curricular que pense as diferentes identidades, suas relações

sociais, culturais e políticas na educação escolar e na sociedade, problematizando as questões sobre raça, etnia, gênero, idade, sexualidade, cultura, necessidades especiais, entre outras, com a intenção de desafiar os discursos hegemônicos e constituir um cenário em que a opressão aos grupos minoritários seja discutida também nas instituições educacionais.

Moreira e Candau (2010, p. 7), ao discorrerem sobre como responder a diversidade cultural que marca o mundo hoje, sinalizam que “o multiculturalismo em educação envolve a natureza da resposta que se dá nos ambientes e arranjos educacionais, ou seja, nas teorias, nas práticas e nas políticas”. Em concordância com esses autores, percebemos que a elaboração curricular da Rede de Educação de Niterói insere o multiculturalismo como resposta à diversidade que compõe a realidade do município. Nossa percepção pode ser fundamentada no seguinte registro:

com base nos documentos preliminares que subsidiaram a elaboração da Portaria 132/2008 e suscitaram a construção de um currículo para a cidadania e diversidade cultural, entendemos que os aportes multiculturais se apresentam, sem qualquer ordem hierárquica entre si, caminhos à pluralidade e a inclusão. O multiculturalismo não é algo que se acredite ou concorde: trata-se de algo que simplesmente existe, caracterizado pela coexistência de grupos socioculturais plurais com quem a escola precisa dialogar. Pode-se afirmar que o multiculturalismo é o conjunto de respostas oferecidas a diversidade (RCEF, 2010, p. 13).

Ao defender a concepção multicultural em suas perspectivas teóricas, práticas e políticas, o documento em análise argumenta em favor das relações entre educação e cultura. Essa visão se apoia em Hall (2003) para afirmar que as culturas são interpretadas como “cada vez mais mistas e diaspóricas” (p. 74), tendo o currículo um papel de valorização dessa pluralidade (RCEF, 2010, p. 13). Sugere, respaldado em Banks (2004), que

o currículo de cidadania deveria possibilitar aos alunos e às alunas a adquirirem as atitudes, os conhecimentos e as habilidades para atuarem em comunidades culturais tanto semelhantes quanto diferentes das suas, lutando para diminuir as distâncias entre os ideais de democracia e equidade social e as práticas que violam esses ideais (RCEF, 2010, p. 13).

Em vista disso, a articulação entre o global e o local é outra questão pronunciada pelos Referenciais como intimamente relacionada ao currículo de cidadania e diversidade cultural. Compreendemos que o documento procura tanto

em seu embasamento teórico quanto nos eixos e matrizes curriculares vincular a proposta de reconhecimento da cidade de Niterói, afirmando a necessidade de “valorizar as comunidades niteroienses de onde provêm os alunos” (RCEF, 2010, p. 13), entretanto com a preocupação de não vincular esse elemento de “niteroidade” no currículo de forma homogênea; ao contrário disso, buscando articulações com o global, entendendo a globalização como um fenômeno que enfraquece as fronteiras nacionais, gerando “novas identificações globais e novas identificações locais” (MOREIRA, 2010, p. 40). Nesse caso, percebemos que a dimensão indicada pelo documento se aproxima do que Santos (1997, apud CANDAU, 2012, p. 26), evidencia como “uma ‘globalização de ‘baixo para cima’ ou ‘contra-hegêmonica’ que visa o reconhecimento da diversidade à escala planetária”, assim a importância da cultura reside no fato da ideia de movimento e articulação das diferenças gerarem “possibilidades emancipatórias do multiculturalismo, alimentando os debates e iniciativas sobre novas definições de direitos, de identidades, de justiça e cidadania.” (SANTOS, 2003, p. 33).

A inclusão de todas as identidades nos espaços educacionais e sociais constitui outra questão que permeia a discussão do documento em seu embasamento teórico. Verificamos essa posição quando o texto apresenta

a necessidade de condições curriculares que incentivem a todos a desenvolverem seus potenciais e, ao mesmo tempo, contribua com a formação de sujeitos capazes de compreender a cidadania como respeito e valorização das identidades diversas, tais como: raciais, geracionais, de gênero, sexual, de religião, entre outras (RCEF, 2010, p. 14).

No âmbito da educação, a identidade é um conceito-chave do multiculturalismo. Segundo Moreira (2010, p. 39), “o foco na identidade torna-se indispensável. Qualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo espera alterar a identidade do estudante”. Assim, acreditamos que os significados do processo de ensino e aprendizagem terão atribuições na formação do sujeito, ao seu agir na sociedade, na sua autonomia e na sua formação cidadã. Em um Referencial, com princípios curriculares que pensem a cidadania e a diversidade cultural, a ênfase no conceito de identidade tanto do ponto de vista educacional quanto em termos políticos pode representar a afirmação de identidades que, de acordo com Moreira (2010), “tem sido alvo de inaceitáveis discriminações” (p. 39), como as identidades negras, homossexuais, indígenas, entre outras que têm experienciado

nas suas distintas histórias, semelhantes adversidades que se configuram em exclusões e desigualdades. A investigação no documento ainda revela que

o currículo entendido como formador de identidades busca superar binômios que classificam identidade e diferença em termos de “normalidade e anormalidade”, “nós e os outros”, “cultura erudita e cultura popular” (SILVA, 2000). Hall (2003) compreende essas classificações como ligadas a relações de poder desiguais, buscando superá-las, em prol da visualização das identidades em contextos de hibridizações e mediações culturais, sempre em movimento e igualmente relevantes para a sociedade multicultural (RCEF, 2010, p. 13).

Com base nesse trecho, percebemos que a perspectiva teórica traduzida nas intenções desses referenciais busca reconhecer as identidades culturais no contexto em que se inserem, vinculando-as ao movimento que se afasta de uma concepção que percebe a identidade como fixa e as aproxima do que Hall (2011, p. 11) chama de “celebração móvel”, assumindo um caráter provisório marcado por contradições e mudanças. Hall (2011), em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, anuncia concepções muito diferentes de identidade: revela que em um primeiro momento o sujeito do iluminismo era percebido como um indivíduo centrado, unificado, dotado de uma razão que permanece ao longo da sua existência. Ele discorre também sobre o sujeito sociológico, que é “formado na relação com outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava” (p.11), porém argumenta que a realidade que unifica o sujeito e apresenta uma identidade estável está mudando. O pensamento desse autor expressa que o processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático, trazendo à realidade o sujeito pós-moderno. Nesse movimento, algumas teorias têm sido importantes, como, por exemplo,

a psicanálise, o estruturalismo e o pós-estruturalismo. A primeira ao questionar o caráter inato da identidade e propor que o sujeito vive incessantes processos de identificação que nunca são concluídos. O estruturalismo de Saussure e o pós-estruturalismo de Foucault e Derrida, ao posicionarem o sujeito no interior dos sistemas de significação e destacarem a impossibilidade de fixação de sentidos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 223).

Considerando essa impossibilidade de fixação de sentidos, observamos que o embasamento teórico que consta no documento dos Referenciais percebe que a formação identitária dos estudantes dessa rede de educação não se constitui de

forma homogênea e nem definitiva. As identidades desses sujeitos são construídas e reconstruídas nas suas relações com a comunidade onde se inserem, com a cidade de Niterói, com a família, com a escola e, dessa maneira, no diálogo com os diferentes grupos com os quais firmamos contato, formamos nossas identidades, sem fixar sentidos. De acordo com Moreira (2010, p. 41), as identidades “são tecidas de modo complexo, em meio às relações estabelecidas, que variam conforme as situações em que nos colocamos”. Concebemos que o documento dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói compartilha dessa visão, à medida que compreende que “os sujeitos aprendem a constituir e a reconstituir suas identidades por meio de um processo dinâmico que envolve a passagem do tempo, o espaço experimentado por eles e o contexto em que estão inseridos” (RCEF, p. 8).

Assim, a articulação entre identidade e diferença se faz presente nas tensões estabelecidas a partir das relações que constituem nossa história e nossa formação enquanto sujeitos. Silva (2000 apud MOREIRA, 2010, p. 43) afirma que “identidade e diferença são inseparáveis”. McCarthy (1998 apud MOREIRA, 2010, p. 44) associa “diferença ao conjunto de princípios de seleção, inclusão e exclusão que norteiam a forma pela qual indivíduos marginalizados são situados e constituídos em teorias, políticas e práticas sociais dominantes”. A partir desse entendimento sobre as diferenças, percebemos que a perspectiva teórica do documento em análise comporta um pensamento em que a alteridade, enquanto qualidade do que é distinto/diferente, é percebida na interseção entre “nós” e os “outros”, procurando não estabelecer fronteiras fixas, limites entre os territórios e diferenciações que concebem “uns como os bons, os verdadeiros, os autênticos, os civilizados, os cultos, os defensores da liberdade e da paz e os ‘outros’ como os maus, falsos, bárbaros, ignorantes e terroristas” (CANDAU, 2012, p. 30).

Ao sustentar que as identidades são produzidas de forma dinâmica, o documento em questão assegura que “liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais respeitando e valorizando as diferenças” (RCEF, 2010, p. 8). À vista disso, percebemos que as perspectivas multiculturais propostas nesse documento, principalmente a crítica e pós-colonial, aproximam-se de uma metodologia que pense uma mediação pedagógica envolvida com práticas diferenciadas, promovendo ações didáticas que assumam

competências humanas, técnicas e político-sociais da educação (CANDAU, 2012). Podemos observar essa afirmação nos seguintes excertos retirados do documento:

de fato, o desenvolvimento de um currículo nessa perspectiva perpassa por mediações pedagógicas que ressignificam o trabalho educacional, na medida em que o diversificam, por intermédio da pesquisa ou metodologia investigativa e de projeto de trabalhos apresentados como forma de organização didático-pedagógica do cotidiano escolar, possibilitando a comunicação entre as diversas áreas do conhecimento visando assim ao desenvolvimento da identidade e da autonomia dos alunos (RCEF, 2010, p. 14).

as perspectivas da pesquisa, da metodologia investigativa e de projetos de trabalho emergem por todos os eixos e ciclos. Tais perspectivas proporcionam a apresentação de conteúdos curriculares de forma problematizadora, levando os estudantes a questionarem verdades absolutas e considerarem hipóteses alternativas na explicação de fatos e valores apresentados (Ibidem, p. 15).

a metodologia da pesquisa ou metodologia investigativa deve perpassar não só trabalhos a serem propostos aos alunos, mas também a ação docente, possibilitando um diálogo questionador, favorecendo conexões entre conteúdos e os contextos em que estão inseridos, realizando críticas e sugerindo sugestões (Ibidem, p. 15).

Acreditamos que o diálogo com as diferentes culturas que compõem o espaço escolar torna ainda mais complexa a proposta de uma metodologia investigativa, pois a ação demanda atender às especificidades dos diferentes grupos inseridos à escola, no entanto pensamos que essa proposta coaduna em favor de um currículo multicultural, pois os projetos de trabalho e as ações investigativas podem auxiliar no avanço das discussões sobre identidade e diferença; eu e outros; normalidade e anormalidade, sem a construção dos binômios nos quais sempre se estabelecem. Desse modo, a metodologia investigativa, à medida que não se fecha com os conteúdos curriculares; ao contrário, articula-os a outra dimensão de conhecimento, pode facilitar uma compreensão mais crítica por parte de estudantes e professores sobre as discriminações e exclusões a que são submetidos os grupos ditos minoritários, buscando entender as raízes dos preconceitos e desafiar as desigualdades que se consolidam no discurso que promove diferenças a partir de um quadro de exclusão.

Concebendo que os projetos de trabalho podem ser considerados uma ação de investigação que propicie a interação dos estudantes com o meio e com o objeto de conhecimento, os Referenciais Curriculares sinalizam que, em um currículo que pensa a diversidade e a cidadania, “metodologia e avaliação precisam caminhar

estritamente articuladas” (RCEF, 2010, p. 14). Em se tratando de um currículo com dimensão multicultural, identificamos no texto do documento uma proposta de avaliação que pense:

- a) em termos de um processo voltado ao diagnóstico dos universos culturais dos alunos;
- b) em termos de propostas de integração entre os conteúdos curriculares dos eixos e trabalhos de avaliação, revelando conexões entre ambos;
- c) em termos de propostas de integração entre os eixos, configurando uma dimensão intersetorial;
- d) na modalidade de instrumentos avaliativos que possam aferir níveis diferenciados de aprendizagem.

No caso dos Referenciais de Niterói e a expressão por um currículo de cidadania e diversidade cultural, a avaliação multicultural, expressa teoricamente no documento, coaduna com um processo que “deve permitir o repensar e o replanejamento do currículo, das práticas cotidianas e de todo o clima institucional das escolas, de modo a corrigir rumos e avançar, cada vez mais, em uma educação inclusiva, multicultural, democrática, integral e cidadã” (RCEF, 2010, p. 17). Cabe ressaltar que as propostas avaliativas destacadas sob esse olhar se integram as avaliações institucionais externas por intermédio de processos de larga escala produzidos pelo sistema de educação federal, tais como: Provinha Brasil, Prova Brasil, ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). Destacamos também que a proposta de avaliação registrada no Referencial sob a caracterização de uma proposta multicultural encontra-se nas escolas com diferenciadas formas de avaliação que estão presentes nos diferentes contextos de ensino e aprendizagem. Embora a avaliação multicultural, sob os preceitos aqui destacados, seja referência para o currículo multicultural, a autonomia pedagógica do professor legitima o seu fazer pedagógico que pode se manifestar em outras propostas de avaliação.

Buscamos, até o presente momento desta análise, um diálogo com a primeira parte do documento, centrando nossas reflexões diante das perspectivas teóricas que fundamentam as propostas desses Referenciais Curriculares, sinalizando o multiculturalismo como um caminho para se pensar em um currículo que integra a dimensão cidadã em seu discurso. Isso posto, procuraremos a partir desse momento tentar uma articulação entre a parte teórica do documento e as matrizes curriculares que o compõem.

Sendo assim, observamos que, mesmo diante de tabelas que se configuram em matrizes curriculares por disciplinas e trazem temáticas e conteúdos curriculares que se afirmam com base no conhecimento universal, há um diálogo o qual pretende uma interação com o contexto experiencial dos estudantes e com a realidade niteroiense. Pensamos que a concepção teórica firmada no multiculturalismo fornece a base para esse diálogo com as diversas identidades e com a pluralidade de saberes.

Com esse propósito, na tentativa de integração entre conteúdos, habilidades/práticas cidadãs registradas nas matrizes curriculares e a concepção teórica do multiculturalismo impressa na primeira parte do documento, tais competências foram apontadas como componentes integradores:

- a) valorizar a diversidade cultural, étnica, racial, linguística, geracional de gênero, de religião, de sexualidades e outras, reconhecendo as suas contribuições para a riqueza da sociedade local, nacional e global;
- b) combater preconceitos, discriminações, assédios e quaisquer formas de intolerância e violência contra o outro, buscando reconhecer suas origens e denunciar suas manifestações;
- c) reconhecer e valorizar o patrimônio histórico, bem como os saberes linguísticos, artísticos e culturais (materiais e imateriais) das comunidades e do município de Niterói, percebendo diálogos deles com os de outras regiões brasileiras, em um contexto multicultural;
- d) posicionar-se de forma crítica e autônoma em relação às questões sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais;
- e) compreender a construção do conhecimento como histórica e culturalmente situada, diretamente ligada à prática da pesquisa e a resolução de situações-problema, articulando os conteúdos curriculares aos saberes e vivências do cotidiano;
- f) relacionar-se de forma crítica, criativa e positiva com as tecnologias, utilizando-as como recursos e linguagem para o avanço do conhecimento, da pesquisa e de sua inserção no mundo contemporâneo e plural;
- g) participar de atividades que estimulem atitudes éticas, de cooperação, respeito e solidariedade para com o próximo;
- h) articular os conteúdos curriculares entre si, nos eixos integradores e/ou entre os diferentes eixos (RCEF, 2010, p. 20-21).

Esses itens, citados como componentes integradores, na primeira parte do documento, são articulados às matrizes curriculares que constam na segunda parte, na coluna habilidades/práticas cidadãs. A referência é feita a partir da letra que expressa tal competência. Como forma de ilustração, compilamos um recorte de uma matriz curricular:

Temáticas	Habilidades/Práticas Cidadãs	Habilidades Específicas
CONTEÚDOS CURRICULARES DE HISTÓRIA – Idade Média no Oriente e no Ocidente: Feudalismo, Mundo Árabe e África.	– Estabelecer semelhanças e diferenças entre as sociedades antigas e as atuais, procurando compreender: a história dos diferentes atores sociais nas diversas realidades sociais, os processos de socialização existentes e relações de trabalho nas diferentes sociedades. (A) (E)	– Identificar os diversos grupos sociais na sociedade feudal, no mundo árabe e na África e refletir sobre o conceito de Idade Média para a África e a Ásia. – Caracterizar as condições de vida na sociedade feudal e identificar situações próximas nos dias atuais.

Quadro 3 – Eixo: Tempo e Espaço / 3º ciclo (7º ano) / História

Fonte: Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Niterói: Ensino Fundamental

As letras (A) e (E) dispostas ao final da coluna Habilidades/Práticas Cidadãs são indicadas como a integração dessas habilidades com as competências¹⁵ descritas na primeira parte do documento e registradas acima. Nesse intuito, ressaltamos que essa tentativa de articulação entre uma parte e outra do documento, buscando incorporar concepções multiculturais em articulação com os eixos, os ciclos, os anos de escolaridade e os conteúdos disciplinares, é essencial para atender as concepções teóricas que embasam o texto dos Referenciais. Vale destacar sobre as letras indicativas que, diante de uma leitura mais aprofundada sobre as competências registradas, poderíamos selecionar outras letras (competências) para cada habilidade apresentada. Como exemplo, podemos dizer que as competências indicadas pelas letras (B): “combate ao preconceito, discriminações, assédios...” e (D): “posicionar-se de forma crítica e autônoma com

¹⁵ Mais uma vez, registramos que não é intenção deste trabalho discutir questões relacionadas a habilidades e competências.

relação as questões sociais...” também se situariam junto à habilidade onde apenas as letras (A) e (E) são referências.

Possivelmente, essa disposição tenha sido realizada a título de organização e a colocação de letras tenha sido uma forma de simplificar visualmente a perspectiva multicultural, sem a intenção de limitar possibilidades de articulação entre as competências registradas como componentes integradores e as habilidades/práticas cidadãs propostas nas matrizes curriculares, visto que o próprio texto do documento destaca a importância da “permeabilidade dos conteúdos entre os eixos, dando consistência e o fio condutor de cidadania e diversidade cultural aos Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Niterói” (RCEF, 2010, p. 20). Tal disposição também pode ser compreendida em função de uma liberdade maior de diálogo dos professores de cada área com as habilidades, sem correr o risco de ser uma apresentação demasiadamente prescritiva por parte do documento.

Todavia, percebemos que esse diálogo entre primeira e segunda parte do documento torna-se frágil à medida que essa integração não foi apresentada de forma mais objetiva, permitindo reflexões que contemplassem mais profundamente o debate teórico que embasa o texto dos referenciais, ou seja, concebendo o multiculturalismo enquanto um campo teórico, político, prático e de discussão.

Pensamos que a complexidade que envolve a tradução de perspectivas multiculturais no currículo exige, além de um fundamento teórico definido e sustentado pelas proposições do campo, clareza e objetividade no que concerne à prática multicultural. Entendemos que ambos, clareza e objetividade, são componentes fundamentais para articular teoria e prática. Assim, ao invés de se utilizar de letras, que são apenas símbolos, as competências integradoras poderiam se articular aos conteúdos de forma mais provocativa, de tal maneira que as habilidades práticas e cidadãs fossem interrogadas em suas possibilidades multiculturais. Utilizando o quadro explicitado com parte da matriz da disciplina história do 7º ano para ilustrar, podemos dizer que a habilidade/prática cidadã, que busca: estabelecer semelhanças e diferenças entre as sociedades antigas e as atuais, procurando compreender a história dos diferentes atores sociais nas diversas realidades sociais, os processos de socialização existentes e relações de trabalho nas diferentes sociedades (registrada na matriz acima), poderia ser articulada aos componentes integradores (A): valorizar a diversidade cultural, étnica, racial, linguística, geracional, de gênero, de religião, de sexualidade e outras,

reconhecendo as suas contribuições para a riqueza da sociedade local, nacional e global; e (E): compreender a construção do conhecimento como histórica e culturalmente situada, diretamente ligada à prática da pesquisa e à resolução de situações problema, articulando os conteúdos curriculares aos saberes e vivências do cotidiano, entre outros componentes explicitados no Referencial, em uma correlação mais direta entre habilidades e componentes integradores. Expressar essa relação apenas por uma letra pode dificultar a correlação entre ambos, distanciando, assim, a possibilidade de articular os componentes integradores registrados no documento; ao contrário disso, poderíamos sugerir como alternativa questões que interrogassem essa habilidade com os componentes integradores que a ela se referem. Sendo assim, ao invés de letras, teríamos indagações, provocações, perguntas que ajudariam professores e estudantes a refletirem. Por que valorizar a diversidade cultural? Como reconhecer as suas contribuições? De que forma podemos compreender a construção do conhecimento como histórica? Acreditamos que, nesse contexto, a dimensão multicultural estaria mais explícita e disponível para suscitar as discussões sociopolíticas que dela precisam emergir.

Continuando nossas reflexões, tendo como foco a exploração do documento em análise, destacamos outro ponto na correlação entre primeira e segunda parte dos Referenciais: a ambivalência produzida nessa construção curricular. Moreira (2014, p. 43-44) considera que “políticas e práticas são, assim, fundamentalmente ambivalentes. Seus múltiplos traços estão em permanente interação, transformando-se e extinguindo-se no processo de *bricolage*¹⁶ que busca tanto legitimá-los quanto desenvolvê-los”. Esse autor, apoiado em Bauman (1999), assinala que a ambivalência caracteriza-se por ser uma desordem específica da linguagem e afirma que

a linguagem esforça-se para atingir a ordem e suprimir o inesperado e a contingência. Para Bauman, a situação torna-se ambivalente quando os instrumentos linguísticos de estruturação revelam-se inapropriados. Ainda: quando a situação não pertence a qualquer das classes linguisticamente discriminadas ou pode ser associada a várias classes ao mesmo tempo. Nenhum dos padrões usuais pode ser aplicado ou, então, mais de um

¹⁶ Termo francês que significa, literalmente, um trabalho manual feito de improvisos e aproveitando toda espécie de materiais e objetos. Nas modernas teorias da literatura, o termo passa a ser sinônimo de colagem de textos ou extratextos numa dada obra literária, o que nos aproxima da ideia de hipertexto. Também serve para traduzir uma prática dita pós-modernista de transformação ou estilização de materiais preexistentes em novos (não necessariamente originais) trabalhos. Disponível em: <www.edtl.com.pt>. Acesso em: 26 ago. 2014.

padrão posto em prática. O resultado é uma sensação de indecisão, de incerteza, de irresolução, de descontrole (MOREIRA, 2014, p. 62).

Ao confrontar as duas partes do documento, embasamento teórico e matrizes curriculares, embora a proposta seja de articular essas duas dimensões, observamos que as matrizes de algumas disciplinas não se aproximam de forma significativa das perspectivas multiculturais apresentadas no primeiro momento, ou seja, no embasamento teórico. Para exemplificar esse argumento, utilizamo-nos de uma afirmação assinalada na parte teórica do Referencial em comparação com a matriz da disciplina Geografia, 6º ano, eixo Tempo e Espaço. Segundo o Referencial Curricular para o Ensino Fundamental,

a capacidade de lidar com a diversidade de forma positiva, incentivada pelo currículo de cidadania e de diversidade cultural, representa contribuição para a formação de cidadãos potencialmente aptos a combaterem quaisquer formas de violência, compreendendo o direito constitucional de todas as suas crenças e valores, ressaltando o binômio cidadania e diversidade cultural na proposta curricular (2010, p. 14).

As temáticas e habilidades/práticas cidadãs da matriz curricular de Geografia são registradas da seguinte forma:

TEMÁTICAS CONTEÚDOS CURRICULARES	HABILIDADES/ PRÁTICA CIDADÃS
a) Introdução ao estudo da Geografia; b) a representação do espaço – noções cartográficas; c) o lugar da Geografia: o significado dos lugares; as pessoas e seus lugares; modos de viver e de trabalhar e a diversidade das paisagens; os lugares e suas histórias; a construção das paisagens da Terra; d) as paisagens e o espaço geográfico; e) planeta terra: características e movimentos; f) o sistema solar; g) a atmosfera, litosfera, hidrosfera, a biosfera, a superfície terrestre e relevo.	a) Conhecer nosso espaço geográfico e suas dimensões física, econômica, histórica e cultural (D); b) desenvolver atitudes de preservação do meio ambiente em que vive (D) (E) (G); c) reconhecer a importância de um desenvolvimento sustentável (D) (E); d) apontar soluções para as questões do meio ambiente (D) (E); e) reconhecer a importância do trabalho na vida das pessoas (D); f) valorizar as diferentes formas do trabalho (A) (D); g) incentivar práticas sustentáveis que evitam a escassez dos recursos naturais através de uma exploração inadequada (D) (E)

	<p>(F) (G) (H);</p> <p>h) propor ações que sejam, ao mesmo tempo, ecologicamente saudáveis, economicamente eficientes e que permitam a sua apropriação pelas comunidades na utilização da água, ar, solo, energia elétrica, etc. (D) (E) (F) (G) (H);</p> <p>i) incentivar a realização de campanhas sobre o desperdício de água, aquecimento global, reutilização, reciclagem e redução do lixo, preservação das encostas e desmatamento (C) (D) (G) (H).</p>
--	--

Quadro 4 – Eixo Tempo e Espaço/ 3º ciclo/ Geografia/ 6º ano

Fonte: Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Niterói: Ensino Fundamental

Utilizamos ambas as partes do Referencial para justificar nossa premissa de que algumas matrizes não se aproximam de forma significativa das perspectivas multiculturais apresentadas no embasamento teórico do documento e para fundamentar a ambivalência detectada nessa articulação.

Vale ressaltar que as matrizes curriculares em análise foram constituídas a partir das contribuições dos professores, na tentativa de incorporar suas propostas ao documento, ratificando que grande parte dessas contribuições enviadas a FME pelas escolas da rede municipal foi expressa por listas de conteúdos disciplinares, tendo a associação multicultural sido agregada a esses conteúdos pelas competências integradoras salientadas pela instituição que sistematizou o documento.

Dessa forma, observamos que as habilidades/práticas cidadãos pontuadas nessa matriz curricular se relacionam com as perspectivas multiculturais quando articuladas as letras dispostas ao final de cada habilidade registrada, entretanto uma articulação mais imediata, que apresente as marcas das propostas multiculturais presentes na primeira parte do documento, garantindo condições curriculares que incentivem a valorização das diversas identidades: raciais, geracionais, de gênero, sexual, de religião, entre outras (RCEF, 2010, p. 14), não são evidenciadas de forma mais expressiva, de maneira a permitir uma associação mais direta, conforme a citação acima do próprio Referencial destaca, utilizando possibilidades de trabalhar com a diversidade de forma positiva, incentivada pelo currículo de cidadania e de

diversidade cultural, ressaltando esse binômio na proposta curricular (Ibidem, p. 14). A intenção era que esse trabalho fosse desenvolvido posteriormente pelos professores, que fariam fascículos e pequenos volumes com seus conteúdos articulados às habilidades multiculturais e cidadãs. No entanto, isso até o presente momento não ocorreu.

É nesse sentido que relacionamos as matrizes curriculares com reflexões de Bauman (1999) e Moreira (2014) sobre ambivalência, destacando que a concepção multicultural fundamentada teoricamente no Referencial se dilui nas matrizes curriculares nessa “sensação de indecisão, de incerteza, de irresolução”, destacada pelos autores na citação. Em uma situação hipotética, um professor que não tenha participado em nenhum momento das discussões sobre esses Referenciais e observe apenas essa matriz curricular sem agregar as outras partes do documento à sua reflexão pode não perceber o fio condutor do multiculturalismo que é sinalizado nessa matriz com as letras que indicam os componentes integradores dessa proposta. Dessa forma, as ambiguidades são detectadas, não pelo fato de que haver matrizes seja contraditório com a perspectiva multicultural, pois a nosso ver isso não se sustenta. Porém, defendemos que as matrizes deveriam incorporar o multiculturalismo de forma mais atenta às categorias expressas por esse campo, fornecendo uma dimensão mais problematizadora que auxilie na construção de práticas docentes que suscitem cada vez mais a questão das diferenças culturais e de uma formação cidadã. Nesse sentido, a proposição de professores no que se refere à integração de conteúdos e habilidades multiculturais em um trabalho coletivo que prosseguisse as discussões sinalizadas no referencial seria de suma importância para que a temática do multiculturalismo estivesse cada vez mais associada ao currículo do município e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas da rede.

Sendo assim, percebemos em nossa investigação que a dimensão cidadã não é incorporada na mesma intencionalidade às matrizes curriculares, mesmo com algumas disciplinas anunciando práticas cidadãs que incluam a discussão sobre cultura e algumas categorias identitárias, essa integração não parece se solidificar nas concepções multiculturais propostas no embasamento teórico, com foco no currículo de cidadania e diversidade cultural proposto por esse município. O documento afirma que,

ao mesmo tempo em que pode e deve tratar de temas educacionais mais voltados às questões relativas ao desafio, a preconceitos e valorização da diversidade étnica, racial, geracional, de gênero e outras, incorpora tais preocupações ao contexto dos conteúdos curriculares mais convencionais da educação (RCEF, 2010, p. 14).

Entretanto, observamos que categorias como raça, etnia e gênero, citadas na parte teórica dos referenciais e registradas no trecho acima, categorias essenciais à discussão multicultural, embora fundamentadas no embasamento teórico curricular como comprometidas com a cidadania e a diversidade cultural, não estão inseridas a todas as matrizes conforme recomenda o documento quando afirma a necessidade de incorporar tais preocupações ao contexto dos conteúdos curriculares. Sustentamos tal afirmação com base na análise das matrizes e na constatação de que no eixo Linguagens, por exemplo, as disciplinas de Educação Física e Artes são as únicas que fazem referência às categorias citadas no registro das habilidades/práticas cidadãs¹⁷. Com relação à orientação sexual, nenhum dos eixos ou disciplinas faz menção a essa categoria.

Julgamos ser importante ao propor um currículo multicultural que categorias multiculturais sejam referências dessa construção traduzida para toda a proposta curricular. No caso dos Referenciais Curriculares em pauta, algumas matrizes distanciam-se desse propósito, à medida que não demarcam nas habilidades/práticas cidadãs os propósitos de uma educação multicultural na perspectiva crítica e emancipatória, favorecendo “processos de empoderamento principalmente orientados aos atores sociais que tiveram menos poder na sociedade” (CANDAU, 2012, p. 49). Embora percebamos que algumas matrizes aprofundem questões consideradas fundamentais a uma educação multicultural, defendemos que o propósito de um currículo multicultural precisa se constituir com maior abrangência possível, em decorrência das dificuldades apresentadas pelas instituições escolares em promover práticas multiculturais que extrapolem os limites das ações folclóricas. Com esse propósito, argumentamos que seria fundamental que todas as matrizes curriculares, em todos os eixos e ciclos, estivessem alicerçadas em bases multiculturais e definidas a partir de ações como as

¹⁷ Anexos D e E.

apresentadas no II Seminário Internacional sobre Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais¹⁸, a saber:

- a) Desconstruir: penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira
- b) Articular: igualdade e diferença
- c) Resgatar: os processos de construção das nossas identidades culturais
- d) Promover: experiências de interação sistemática com os 'outros'
- e) Reconstruir a dinâmica educacional (CANDAU, 2012, p. 48-49).

O desdobramento de tais ações fundamentam as intenções apresentadas teoricamente no Referencial Curricular em tela. Todavia, percebemos que a incorporação dessas ações nas matrizes curriculares apresenta contradições à medida que algumas matrizes sustentam o pensamento multicultural em suas propostas para práticas cidadãs, porém outras matrizes não incorporam essa lógica em suas habilidades. Acreditamos que a ambivalência detectada por essa análise pode ser minimizada a partir de uma prática reflexiva dos profissionais dessa rede municipal que permita revisitar o currículo, compreendê-lo para além de fixações, redefinir propostas, inverter lógicas, construir alternativas, ou seja, promover a escola como locus de formação, discussão e diálogo multicultural.

Assim, cabe-nos analisar, contudo sem fornecer respostas definitivas, que perspectivas multiculturais são apresentadas a partir do *texto* dos referenciais curriculares de que estamos falando? Que possibilidades existem neste *texto* para favorecer a pluralidade cultural e negar discursos homogeneizantes? De que forma o multiculturalismo, enquanto um campo teórico e prático, pode atenuar preconceitos e valorizar identidades se distanciando de essencialismos? Diante de tais indagações, prosseguimos nossa análise refletindo sobre tais questões, concatenando a teoria multicultural às proposições do documento em discussão.

2.3 A TRADUÇÃO DO MULTICULTURALISMO NOS REFERENCIAIS CURRICULARES EM FOCO

Constatamos no *embasamento teórico curricular* do Referencial analisado que a perspectiva teórica de currículo apresentada é compreendida a partir de uma dimensão multicultural assinalada anteriormente, atenta não apenas para a

¹⁸ Seminário promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina, realizado em Florianópolis, de 8 a 11 de abril de 2012.

constatação da diversidade cultural, como também preocupada em dar voz às identidades marginalizadas, buscando o hibridismo e o dinamismo existente entre a pluralidade dos indivíduos na sociedade, propondo, ao mesmo tempo, a articulação entre o local e o global. Tal afirmação pode ser evidenciada quando o texto dos Referenciais sinaliza a importância em

valorizar as comunidades niteroienses de onde provêm nossos alunos, bem como o patrimônio cultural, geográfico e histórico, do contexto em que vivem. Quando se fala em um elemento de niteroidade ao currículo, não se está pensando em uma categoria homogênea, como se tal elemento fosse único e estático. Significa, ao contrário, trabalhar com a identidade niteroiense nas três abordagens do multiculturalismo: folclórica ou liberal, crítica e pós-colonial.

O currículo, com essa fundamentação, trabalha para articular as identidades plurais ao contexto em que se inserem – no caso, o contexto niteroiense – conferindo a articulação do local, ao nacional e ao global e inserindo o elemento da niteroidade em um contexto mais amplo, nos presentes Referenciais Curriculares (RCEF, 2010, p.13).

O conjunto de conceitos e ideias apresentados nesse pequeno trecho retirado do Referencial em análise representa de forma significativa a complexidade que envolve a concepção multicultural em suas propostas, categorias e abordagens. De acordo com vários autores, como Canen (2012), Candau (2014) e Moreira (2010), o multiculturalismo apresenta um conceito polissêmico, e, conforme salienta Canen (2012, p. 307), “é importante reconhecer a polissemia do termo multiculturalismo quando se pensa no currículo para a diversidade cultural”. Nesse contexto diverso, designamos para uma maior reflexão no âmbito das perspectivas multiculturais as três abordagens citadas no referencial: a folclórica ou liberal, a crítica e a pós-colonial, cientes de que outras abordagens e nomenclaturas compõem os estudos multiculturais

A visão liberal do multiculturalismo, também chamada folclórica, humanista ou assimilacionista, ocupa-se principalmente em afirmar que vivemos num mundo onde há necessidade de tolerância e respeito entre as diversas culturas, pois precisamos buscar uma convivência pacífica em torno de uma humanidade comum, ou seja, o respeito às diferenças deve acontecer porque estamos sob o signo da mesma humanidade. Canen (2007) compreende que a abordagem multicultural folclórica é valorizadora da pluralidade cultural, porém sinaliza que ela reduz o potencial do multiculturalismo à medida que está relacionada a aspectos exóticos, folclóricos e pontuais que são traduzidos na escola em dias especiais como o Dia do Índio, da

Consciência Negra e em outras festas típicas. Candau (2012), destaca o pensamento de Peter McLaren¹⁹ sobre o multiculturalismo humanista liberal, o autor

parte da afirmação da igualdade intelectual entre diferentes etnias e grupos sociais, o que permite a todos competir na sociedade capitalista. Para que essa competição se possa dar, é necessário remover os obstáculos por meio de reformas orientadas a melhorar as condições econômicas e socioculturais das populações dominadas. Para tal, podem ser criados programas específicos, dentro do modelo social vigente. Essa posição, segundo o autor, reveste-se frequentemente de um humanismo etnocêntrico e universalista que privilegia na realidade os referentes dos grupos dominantes (2012, p. 35).

A afirmação do autor nos aproxima da nossa realidade, principalmente se pensarmos nas políticas curriculares das últimas décadas no Brasil, pois observarmos o reconhecimento do multiculturalismo de forma mais consistente em documentos elaborados a partir da década de 1990, tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, MEC, 1997), Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, MEC, 1998), Lei Federal 10.639/2003, Lei Federal 11.645/2008, entre outras políticas públicas, a saber: políticas afirmativas das minorias étnicas, propostas de inclusão de portadores de necessidades especiais, reconhecimento dos movimentos de gênero, valorização da cultura infantil e movimento das pessoas de terceira idade. Mesmo diante da legislação e das políticas públicas citadas, concordamos com o argumento de Santiago e Marques (2013, p. 17): ambos coadunam com “a ideia de que as práticas multiculturais ainda apresentam visão restrita ao multiculturalismo folclórico e sua associação a datas comemorativas”; sendo assim, o currículo escolar, diante das proposições teóricas e legislativas que se constroem sob uma base política, social e acadêmica, ainda não corresponde a mudanças que atuem de forma mais significativa na descolonização desse currículo e na desconstrução dos processos que historicamente naturalizam e subalternizam os grupos sociais minoritários. Na contramão desse processo, continuamos firmados na universalidade que se encontra com os interesses dominantes.

Ao associar essas reflexões à análise dos Referenciais em foco, entendemos que a perspectiva liberal ou folclórica do multiculturalismo, anunciada como uma

¹⁹ Autor ancorado na Pedagogia Crítica. Nos últimos anos, vem trabalhando também questões hoje colocadas pela chamada perspectiva pós-moderna. Com relação ao multiculturalismo como projeto político, enumera quatro grandes tendências: multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico (CANDAU, 2012).

abordagem que integra a construção curricular da Rede Municipal de Educação de Niterói, pode ser justificada à medida que o documento é representativo das ações curriculares imersas em um contexto no qual o universal prevalece. Desse modo, essa abordagem é evidenciada nas matrizes curriculares em habilidades/práticas cidadãs como as apresentadas a seguir:

a) Eixo: Tempo e Espaço/ 1º ciclo/ 2º ano/ Geografia: conhecer e valorizar as diferentes formas de manifestações culturais (festas, dias santificados, folclore) existentes no cidade de Niterói e no bairro de inserção (RCEF, 2010, p. 75).

b) Eixo: Ciências e Desenvolvimento Sustentável/1º ciclo/ 2º ano/ Matemática: reconhecer a contagem do tempo a partir de sua cultura, falando sobre episódios, festas e outros rituais marcantes de sua comunidade e reconhecendo a existência de outras formas culturais para realizar essa contagem (RCEF, 2010, p. 92).

c) Eixo: Linguagens/ 1º ciclo/ 3º ano/ Educação Física: valorizar as danças populares e regionais como formas legítimas de manifestação cultural (RCEF, 2010, p. 38).

À vista disso, concebemos que o registro de articulação entre a abordagem multicultural liberal ou folclórica inserida ao Referencial Curricular e as outras abordagens ali registradas prevalece como possibilidade para constituir uma “passagem” para outras concepções multiculturais que não se limitam à tolerância ou ao respeito das diferenças culturais, mas entendem a possibilidade de interação entre sujeitos de diferentes grupos culturais, levando-se em conta suas identidades constituídas como sujeitos históricos e culturais.

Nesse sentido, consideramos a abordagem multicultural folclórica presente no Referencial, associando-a ao que Canen (2011) nos apresenta como preocupações multiculturais ou *potenciais multiculturais*. Segundo a autora, são “perspectivas que valorizam a diversidade cultural e se colocam no desafio a preconceitos e a desigualdades, portanto comungando dos ideais multiculturais” (Ibiden, p. 646). Nossa hipótese concebe que trabalhos realizados nas escolas em dias festivos, em função das efemérides, em projetos e feiras culturais, e em outros momentos pontuais do cotidiano escolar, embora não estejam voltados a concepções multiculturais mais críticas que apresentam fins políticos e éticos para a educação e para a sociedade, demonstram potenciais multiculturais que podem (ou não) produzir novas reflexões sobre o caráter multicultural da nossa sociedade e sobre

possibilidades de pensar novas propostas para um currículo, de fato, sensível a diversidade cultural.

Entendemos o risco que há nessa possível condição aqui levantada, visto que o multiculturalismo folclórico tem sido sistematicamente criticado e dimensionado como um adendo ao currículo regular (CANEN, 2007), no entanto nossa intenção não está situada no campo das afirmações ou garantias, mas sim estamos levantando uma hipótese que possa nos auxiliar na compreensão do motivo pelo qual o multiculturalismo folclórico se constitui como uma das abordagens inseridas ao Referencial Curricular, visto que buscamos entender de que forma perspectivas multiculturais são apresentadas nas intenções do documento.

A hipótese sinalizada não nos afasta da compreensão de que essa abordagem atende à padronização e à permanência dos valores dominantes na sociedade, concordamos com Candau (2010, p. 21) quando destaca que “essa posição defende o projeto de afirmar uma ‘cultura comum’, a cultura hegemônica, e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores diferentes, pertencentes aos grupos subordinados [...]”. Dessa forma, trabalhar apenas sob a abordagem multicultural folclórica ou liberal apresenta limitações ao currículo escolar e ao propósito de desafiar as origens do preconceito e da discriminação presentes na nossa sociedade e no contexto escolar cada dia mais diverso.

Nessa análise, verificamos não ser essa a premissa a que se propõe essa construção curricular, pelo menos no que se refere ao seu embasamento teórico. Com base no texto do documento, observamos a intenção que ele apresenta em fundamentar e promover a inclusão das identidades plurais no contexto em que se inserem (local) articulada a um contexto mais amplo (global). Percebemos também, respaldados pela proposta pedagógica “Escola de Cidadania” (PORTARIA nº 125/2008), que a intenção de amparar um currículo em concepções multiculturais contempla o desafio de educar sujeitos abertos a uma cidadania que valorize as diferentes identidades que circulam no espaço escolar e na sociedade de um modo geral. Dessa forma, supor que somente ações que concebam as diferentes culturas e a formação de diversas identidades em momentos pontuais fossem tradutoras desse desafio seria utópico e reduziria o potencial do multiculturalismo como um campo sociopolítico que busca mudanças sociais.

Assim, buscamos em outras abordagens multiculturais perceber as possibilidades do campo multicultural e de suas proposições. Sobre a abordagem

multicultural crítica inserida ao documento curricular investigado, observamos, diante do que nos apresenta autores como McLaren (1999), Candau (2010; 2012), Moreira (2010; 2014), Canen (2007; 2011) e Silva (2011), que a ênfase concentrada nas diferenças culturais engloba as lutas de grupos minoritários em torno das diversas identidades nas categorias de raça, gênero, sexo, religião, classe social, entre outras. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 189), “de forma geral, o pertencimento a um grupo cultural é entendido como garantia de autenticidade, o que torna a experiência de vida do sujeito o fator primordial na construção de uma política de identidade”. Canen (2007, p. 93) alerta que o multiculturalismo crítico “busca articular as visões folclóricas a discussões sobre as relações desiguais de poder entre as culturas diversas, questionando a construção histórica dos preconceitos, das discriminações, da hierarquização cultural”.

No entanto, os mesmos autores citados acima nos confirmam o risco que essa perspectiva pode oferecer, pois, à medida que o multiculturalismo crítico busca garantias para cada grupo cultural, podem ocorrer homogeneizações e essencialismos que, ao contrário de integrarem as diferenças culturais em torno de uma proposta de transformação social, podem auxiliar na criação de novos essencialismos identitários que também promovem distanciamentos e não dão conta de perceber que as diferenças, construídas historicamente e permeadas por relações de poder, não são estáticas e independentes, mas híbridas e relacionais.

Os teóricos com os quais dialogamos nesse momento (CANEN, 2007; CANDAU, 2010; 2014; MOREIRA, 2010; 2014; SILVA, 2011) sustentam que as duas abordagens, folclórica e crítica, são as mais presentes na sociedade. Ratificamos que ambas se apresentam de forma mais legítima no currículo escolar, embora a primeira ainda se integre de maneira mais concreta em relação à segunda.

A terceira abordagem registrada no embasamento teórico que define as perspectivas multiculturais do documento, a pós-colonial, aproxima-se do multiculturalismo pós-crítico.

O multiculturalismo pós-colonial ou pós-crítico vincula-se a preocupações pós-modernas e pós-estruturais. Com relação a essa perspectiva, Moreira (2010 apud LOPES; MACEDO, 2011, p. 190) “opera com a assunção de que a sociedade é multicultural, ou seja, que há em seu interior um conjunto de culturas em disputa e que as relações de força entre elas são desiguais”; sendo assim, entende que as

culturas são produções discursivas, aproximando-se da teorização pós-moderna. Nesses termos, é enfatizado

o papel da linguagem na construção dos significados, a cultura como um campo discursivo múltiplo e o importante papel da escola na construção da identidade dos sujeitos. Com tais ferramentas teóricas, a luta política se torna discursiva – uma luta em torno do poder de significar – e passa a envolver uma busca para desestabilizar formas de pensar (MACEDO; LOPES, 2011, p. 191).

De acordo com essa concepção, a construção da identidade dos sujeitos é sempre discursiva. Dessa forma, as diferenças culturais também são constituídas a partir de construções históricas discursivas, assim o multiculturalismo pós-colonial busca “descolonizar” os discursos (CANEN, 2007), pensando em maneiras de desestabilizar construções discursivas consolidadas historicamente por uma perspectiva branca e ocidental. Essa visão aproxima-se da teoria pós-estruturalista no que se refere à ênfase na linguagem e nos processos de significação, mas também é uma perspectiva de currículo que busca trabalhar a diferença sob uma ótica histórica e política. Nesse processo, recebe críticas materialistas ao pós-estruturalismo, à medida que entende que apenas a linguagem pode não ser suficiente para descolonizar os discursos consolidados pelas forças dominantes. O contraponto dessa visão inspirada no marxismo defende que os processos institucionais, econômicos, estruturais estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade (SILVA, 2011). Esse autor destaca que

assim, por exemplo, a análise do racismo não pode ficar limitada a processos exclusivamente discursivos, mas deve examinar também (ou talvez principalmente) as estruturas institucionais e econômicas que estão em sua base. O racismo não pode ser eliminado simplesmente através do combate a expressões linguísticas racistas, mas deve incluir também o combate à discriminação racial no emprego, na educação e na saúde (SILVA, 2011, p. 87).

A teorização que aborda o multiculturalismo e o currículo pós-coloniais não terá, neste trabalho, um aprofundamento maior sobre as questões que balizam os estudos pós-estruturais, nossa intenção não está centrada nos enfrentamentos teóricos que demandam as abordagens multiculturais, pois nosso foco é perceber como um currículo multicultural pode dialogar com práticas docentes e de que maneira esse diálogo pode sustentar um trabalho voltado para a diversidade cultural.

Todavia, percebemos que a perspectiva do multiculturalismo pós-colonial registrada no texto dos Referenciais pode expressar a importância da emergência de uma pedagogia “decolonial” em busca por “uma nova visão oficial” (OLIVEIRA, 2012) da história colonialista brasileira na tentativa de destacar outras propostas e outras lógicas de pensamento para a história oficial brasileira e para os discursos que sempre fundamentaram as questões étnico-raciais, de gênero, religiosas, entre outras. Oliveira (2012) advoga em prol de uma interculturalidade crítica como possibilidade para seguirmos em busca de outras lógicas que sejam diferentes do que a colonização nos apresentou ao longo da nossa história.

No discorrer sobre as abordagens multiculturais, pretendemos associar suas dimensões teóricas ao documento dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Niterói. Desse modo, ao perseguir as intenções multiculturais expressas para um currículo de cidadania e diversidade cultural, reafirmamos que o pensamento multicultural delineado teoricamente, fundamentado nas abordagens multiculturais, procura defender perspectivas que pensem os alunos dessa rede de educação em sintonia com o contexto escolar e com a cidade de Niterói, buscando trabalhar a identidade niteroiense, sem pensá-la em uma categoria homogênea.

A proposição de um currículo em bases multiculturais demonstra a preocupação e o cuidado que essa Rede Municipal de Educação vem mantendo em seus debates curriculares no que concerne à pluralidade de sujeitos que circulam no ambiente escolar. Ao mesmo tempo que percebemos no embasamento teórico desse documento a atenção dispensada à causa da diversidade, notamos também a proposta de associar as questões que balizam o campo teórico do multiculturalismo a práticas curriculares instituídas em conteúdos socialmente valorizados, ou seja, a tensão entre o relativismo e universalismo busca equilíbrio não apostando em um relativismo em que tudo que é possível ao currículo, tampouco em um universalismo que só entende como essencial a cultura que há muito nos domina. O documento argumenta a favor da articulação entre orientações centradas nas questões que envolvem a diversidade cultural a conteúdos específicos e defende

que a apropriação dos saberes dominantes, expressos em diretrizes curriculares mais amplas, faz parte do processo de inclusão das identidades plurais em uma sociedade marcada pelo domínio da tecnologia e de conhecimentos socialmente valorizados (RCEF, 2010, p. 14).

É perceptível a preocupação que o texto do documento apresenta em destacar a inclusão das diferentes identidades no contexto educacional e social, defendendo a perspectiva apontada na citação acima, porém o debate sobre as raízes das desigualdades percebidas entre diversos grupos identitários não é notório nesse embasamento teórico, o que distancia as possibilidades existentes para favorecer a pluralidade cultural e negar discursos homogeneizantes.

Em uma análise mais detalhada deste texto, percebemos que ele não declara de forma explícita um ponto apresentado como essencial pelo multiculturalismo pós-colonial: a busca do entendimento das raízes dos preconceitos, o porquê das diferenças serem sinônimos de divergências, cisão e dissensão, que práticas discursivas foram articuladas culturalmente e que permitiram a construção das diferenças e das identidades segundo a ideologia e o poder estabelecidos historicamente. Essas não são questões enfatizadas no embasamento teórico desse documento, nem tampouco as percebemos nas matrizes curriculares, com exceção de algumas disciplinas que buscam essa aproximação.²⁰ Nesse caso, a disciplina História é a que mais avança, pois as matrizes curriculares apresentam-se bem fundamentadas diante das perspectivas multiculturais apresentadas na parte teórica do documento. Percebemos, assim, que os conteúdos curriculares da disciplina nos dois segmentos do Ensino Fundamental associam-se ao multiculturalismo pós-colonial ou pós-crítico à medida que reforçam o caráter plural das sociedades e o “espaço-tempo discursivo central para a promoção de uma educação valorizadora da diversidade cultural” (CANEN; XAVIER, 2012, p. 310). Evidenciamos tal afirmação em proposições das habilidades/práticas cidadãs registrada nas matrizes curriculares, tais como:

- a) 2º ciclo/ 5º ano: “reconhecer que as diferenças étnico-culturais que caracterizam brancos, negros e índios não significam que haja graus de superioridade/inferioridade entre esses segmentos sociais” (RCEF, 2010, p. 80).
- b) 3º ciclo/ 6º ano: “analisar as relações de poder e a organização das sociedades” (RCEF, 2010, p. 82).
- c) 3º ciclo/ 7º ano: “estabelecer semelhanças e diferenças entre as sociedades antigas e atuais, procurando compreender: a história dos

²⁰ As disciplinas serão explicitadas na próxima seção.

diferentes atores sociais, os processos de socialização existentes e relações de trabalho nas diferentes sociedades” (RCEF, 2010, p. 84).

d) 4º ciclo/ 8º ano: “compreender que a escravidão historicamente atingiu diferentes grupos étnicos, gerando preconceitos e estereótipos” (RCEF, 2010, p. 86).

e) 4º ciclo/ 8º ano: “compreender a noção de diversidade cultural e os processos de trocas culturais” (RCEF, 2010, p. 86).

Reconhecemos que, ao tentar mapear as intenções multiculturais expressas no texto do documento investigado, embora tenhamos assinalado o multiculturalismo como um campo teórico e prático, as situamos em um contexto mais teórico do que prático. Nossa escolha se fundamenta na própria concepção teórica que o documento apresenta, estabelecendo uma aproximação com a prática nas matrizes situadas na segunda parte.

Nesse contexto, percebemos que a proposta curricular de base multicultural registrada pelo Referencial Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação Niterói é bem fundamentada teoricamente no que concerne à concepção e a abordagens multiculturais apresentadas no documento. Constatamos que a associação com as proposições multiculturais expressas teoricamente na primeira parte do Referencial acontece de forma mais evidente nas habilidades prática/cidadãs, porém nem sempre estabelecendo um vínculo mais significativo com que propõe o embasamento teórico. Salientamos tal fato quando discorreremos sobre a ambivalência que se constitui no documento. Desse modo, pensamos que uma integração entre a parte teórica e as propostas das matrizes curriculares, de forma a distanciar a ambivalência nessa elaboração curricular, passa pela incorporação da dimensão multicultural e suas propostas teóricas, políticas e práticas. Outra hipótese que pode ser sugerida na tentativa de resumir tal ambivalência supõe uma concepção de currículo que não atenda aos conteúdos fixos, que compreenda a ideia do universal, mas perceba que não existe o universal sem particularismos, que pense as diferenças, partindo do pressuposto de que há possibilidades de pensar programas curriculares desconstruindo outras épocas, consciente que há outros caminhos que se integram a uma teoria curricular crítica (MOREIRA, 2011), e, dessa forma, pensar o conhecimento a partir da cultura.

Diante de tal percepção e com o intento de melhor esclarecer nossas observações a esse respeito, seguimos essa análise focando nossa atenção sob

algumas matrizes selecionadas, tentando fundamentá-las a partir de um olhar multicultural.

2.4 AS MATRIZES SOB O OLHAR MULTICULTURAL

Para a análise das matrizes diante da perspectiva multicultural, determinamos o seguinte critério para a escolha delas:

- a) uma disciplina que faz referência explícita a categorias multiculturais, tais como: raça, etnia, gênero, entre outras;
- b) uma segunda opção que apresente uma disciplina com “potenciais multiculturais”, categoria já definida neste trabalho;
- c) outra disciplina que não apresente referências explícitas sobre questões multiculturais.

Ainda que já registrado neste capítulo, julgamos importante lembrar que a coluna referente às habilidades práticas cidadãos das matrizes estão articuladas por letras (A, B, C, D, E, F, G, H) aos componentes integradoras de bases multiculturais²¹ também já registradas nessa investigação. Conforme concluímos em análise anterior, observamos que tal articulação provavelmente não foi seguida pelos professores em suas áreas específicas, considerando que o documento tinha a intenção de ser inicial. Assim, discussões que contemplassem mais profundamente o debate com práticas e teorias multiculturais deveriam prosseguir na rede. À vista disso, apresentamos as matrizes selecionadas para avaliação:

- a) eixo: Linguagens – 1º ciclo – 1º ano – Língua Portuguesa;
- b) eixo: Tempo e Espaço – 3º ciclo – 7º ano – História;
- c) eixo: Ciências e Desenvolvimento Sustentável – 4º ciclo – 9º ano – Matemática.

TEMÁTICAS CONTEÚDOS CURRICULARES	HABILIDADES/ PRÁTICAS CIDADÃS	HABILIDADES ESPECÍFICAS	ALGUMAS SUGESTÕES METODOLÓGICAS
Texto verbal e não verbal Leitura, interpretação e produção textual	Interessar-se por ouvir e manifestar sentimentos, experiências, ideias e opiniões (E)	Reconhecer a finalidade e o uso social de diferentes gêneros textuais e portadores de texto	Utilização sistemática das salas de informática de Portfólio

²¹ Ver página 53 deste trabalho.

<p>Letras do alfabeto</p> <p>Relação grafema/fonema</p> <p>Ordenação das letras e palavras</p>	<p>Respeitar a colocação de outras pessoas, tanto no que se refere às ideias quanto ao modo de falar (B) (G)</p>	<p>Narrar textos lidos e ouvidos</p> <p>Produzir textos orais coletivos ou individuais</p> <p>Ler e interpretar textos</p> <p>Reconhecer que tudo que se fala pode ser escrito</p> <p>Identificar, diferenciar e nomear os portadores de textos</p> <p>Identificar princípio, meio e fim de textos lidos</p> <p>Diferenciar letras de outros sinais gráficos</p> <p>Identificar as letras do alfabeto</p>	<p>Roda de Leitura</p> <p>Quinze minutos de leitura diária</p> <p>Oficina de produção textual</p>
--	--	---	---

Quadro 5 – Matriz curricular de Língua Portuguesa – 1º ciclo – 1º ano
 Fonte: RCEF, 2010, p. 27.

TEMÁTICAS CONTEÚDOS CURRICULARES	HABILIDADES/ PRÁTICAS CIDADÃS	HABILIDADES ESPECÍFICAS
<p>Idade Média no Oriente e no ocidente: Feudalismo, Mundo Árabe e África</p> <p>Transformações na Europa Moderna: Renascimento, Revolução Científica, Reforma Protestante, Estado Nacional, Expansão Marítima e Comercial e Mercantilismo</p> <p>Teorias de povoamento da</p>	<p><u>Estabelecer</u> <u>semelhanças</u> e <u>diferenças</u> entre as <u>sociedades antigas e as atuais, procurando compreender:</u> a <u>história</u> dos <u>diferentes atores sociais nas diversas realidades sociais, os processos de socialização existentes e relações de trabalho nas diferentes sociedades</u> (A) (E)</p> <p><u>Analisar as relações de poder e a</u></p>	<p>Identificar os diversos grupos sociais na sociedade feudal no mundo árabe e na África e refletir sobre o conceito de Idade Média para a África e para a Ásia.</p> <p>Caracterizar as condições de vida na sociedade feudal e identificar situações próximas nos dias atuais</p> <p>Caracterizar estado e nação</p> <p>Debater o conceito de ciência</p> <p>Compreender a diversidade cultural do continente africano, destacando seus diferentes modos de vida e as relações de trabalho</p>

<p>América. O continente da América pré-colônia</p> <p>A conquista da América: colonização portuguesa, espanhola e inglesa. Montagem dos diferentes sistemas de colonização</p>	<p><u>organização das sociedades (D)</u></p> <p><u>Compreender as diversidades geográficas e culturais existentes nos diferentes continentes e no tempo (A) (D) (E)</u></p> <p><u>Compreender que a escravidão historicamente atingiu diferentes grupos étnicos, gerando preconceitos e estereótipos (A) (B) (D)</u></p> <p><u>Problematizar a questão da Democracia e Cidadania (D) (E)</u></p> <p><u>Compreender a noção de diversidade cultural e os processos de “trocas culturais” (A) (B) (D)</u></p> <p><u>Identificar e valorizar as heranças culturais presentes em nossa sociedade (A)</u></p> <p><u>Perceber o processo de exclusão social, econômico e digital da população brasileira (A) (B) (D) (E) (G) (H)</u></p>	<p>Identificar relações de escravidão em diferentes tempos e espaços</p> <p>Caracterizar os povos americanos, identificando suas diferenças</p> <p>Reconhecer as complexidades culturais das regiões brasileiras</p> <p>Identificar as relações entre a natureza e diferentes grupos sociais: ribeirinhos, sociedades indígenas, garimpeiros, madeireiros e pecuaristas, presentes na floresta amazônica</p> <p>Entender as diferenças regionais, analisando o crescimento populacional e as condições socioeconômicas</p> <p>Identificar causas das migrações</p> <p>Entre outros</p>
---	--	--

Quadro 6 – Matriz curricular de História – 3º ciclo – 7º ano
 Fonte: RCEF, 2010, p. 82.

TEMÁTICAS CONTEÚDOS CURRICULARES	HABILIDADES/ PRÁTICAS CIDADÃS	HABILIDADES ESPECÍFICAS
<p>Números reais; operações com números reais</p> <p>Radiação</p>	<p><u>Reconhecer a diversidade cultural</u>, por intermédio da apreciação da origem e da leitura dos algarismos indo-arábicos, por extenso. (A)</p>	<p>Compreender a existência de números irracionais geometricamente através do Teorema de Pitágoras aplicado à determinação da diagonal do quadrado de lado 1</p>

Os conjuntos numéricos	Utilizar criticamente recursos tecnológicos, tais como calculadoras, computadores, jogos e assim por diante, para trabalhar conceitos Matemáticos e resolver problemas. (F)	Localizar os números reais na reta numérica
Probabilidade (noções básicas)	Compreender que há diferentes modos de medir e de resolver situações-problemas nas <u>várias culturas, sem preconceitos.</u> (B)	Realizar operações simples com radicais
Equações e inequações do 2º grau	Entender que a evolução do conhecimento matemático se deu em <u>contextos culturais específicos,</u> por pesquisas e relações acerto-erro. (A) (B) (E)	Revisar o trabalho com números naturais, inteiros e racionais generalizá-lo para o conjunto dos números reais, abordando-se: os conjuntos numéricos, o número, o perímetro do círculo
Noção intuitiva de função	Comparar <u>o conhecimento matemático ocidental com outros produzidos em outros contextos.</u> (A) (B) (C)	A reta real
Polígonos regulares e círculos	<u>Reconhecer que há formas plurais de efetuar o raciocínio matemático,</u> como, por exemplo, cálculos mentais realizados por feirantes e outros grupos. (A) (B)	Operar com números reais e suas propriedades
Perímetros, áreas e volumes	Entre outros	Compreender ordens de grandeza e notação científica
Semelhanças, Teorema de Tales, Relações Métricas e trigonométricas no triângulo retângulo, Teorema de Pitágoras		Compreender equações quadráticas: fatoração, fórmula Baskara
Tratamento de informação		Compreender o conceito de função
Resolução de problemas		Resolver problemas de equações quadráticas

Quadro 7 – Matriz curricular de Matemática – 4º ciclo – 9º ano

Fonte: RCEF, 2010, p. 112-113.

Optamos pela ilustração com as matrizes para em primeiro lugar prover uma visão tangível diante dos nossos apontamentos. Em segundo lugar, as matrizes curriculares traduzem de fato a contribuição concreta dos professores da Rede Municipal de Niterói a esse documento, principalmente no que se refere às temáticas dos conteúdos curriculares e as sugestões metodológicas²², ficando as habilidades práticas cidadãs e específicas sob a responsabilidade dos atores da instituição

²² A afirmação tem como fonte as histórias orais dos professores que serão registradas no próximo capítulo.

pública de ensino superior que “costuram” a contribuição dos professores com as competências integradoras que sustentam a base multicultural desse documento.

Iniciando nossas considerações com relação ao eixo Linguagens, percebemos que a matriz que propõe a disciplina de Língua Portuguesa para o 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental apresenta-se de forma generalista, com conteúdos mínimos e sem oferecer um entrelaçamento maior das habilidades com as propostas multiculturais. Sob esse aspecto, vale destacar que, embora no 1º ano do Ensino Fundamental a maioria dos alunos esteja em processo de aquisição da leitura e da escrita, pensamos que a matriz apresentada limita as possibilidades de trabalho que podem ser dimensionadas com crianças nessa faixa etária, inclusive com relação à valorização das diferentes identidades que estão presentes no espaço escolar. A habilidade/prática cidadã que propõe: *respeitar a colocação de outras pessoas, tanto no que se refere às ideias quanto ao modo de falar (B) (G)*, é um exemplo de uma proposta que estamos chamando de generalista, pois, embora utilize as letras (B) (G) referentes aos componentes integradores para sinalizar as perspectivas multiculturais do Referencial, é preciso uma observação muito atenta para perceber nessa frase uma proposta com vista ao trabalho multicultural. Podemos nos interrogar: quem são essas outras pessoas as quais devemos respeitar? Por quê? Que ideias? Que modo de falar? Em que medida a habilidade citada se efetiva na proposta de trabalhar o currículo em uma perspectiva multicultural? Evidentemente, tais questões poderiam ser problematizadas pelos professores da área de Língua Portuguesa, que deveriam trabalhar o documento de forma a tornar mais concretas essas considerações. O próximo capítulo, a partir das entrevistas realizadas, trará um panorama que destaca em que medida houve ou não uma inserção mais aprofundada de professores nas propostas registradas no Referencial como habilidades.

Ao observar essa matriz, percebemos que as identidades de raça, gênero, religião, de orientação sexual, de classe, entre outras, não são representadas de acordo com as intenções multiculturais; sendo assim, o vínculo com as abordagens que balizam a elaboração teórica desse documento se dissipa e não acentua características do multiculturalismo, que “rompem com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais” (CANDAU, 2014, p. 28). Apoiados nessa autora, entendemos que um currículo multicultural precisa partir de uma visão de conhecimento como uma construção histórica, plural, complexa, dinâmica

(CANDAU, 2012). Dessa forma, acreditamos que essa matriz poderia ser modificada no sentido de ajudar a promover aproximações entre o conhecimento e o contexto sociocultural de professores e alunos. Segundo Candau (2012, p. 73), ao se pensar em propostas para trabalharmos práticas pedagógicas multiculturais, é de especial relevância “proporcionar ocasiões que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos”. Vale ressaltar que não estamos afirmando que os professores em suas práticas não prezem por situações de aprendizagem que estabeleçam relações com as identidades culturais dos estudantes. Nossa observação faz referência, especificamente, a essa matriz curricular (Eixo: Linguagem/1º ano/1º ciclo/ Língua Portuguesa), tentando refletir sobre o prescrito e em como avançar na perspectiva de um currículo multicultural.

Salientamos que nos outros anos e ciclos há uma ampliação de conteúdos e o desenvolvimento de algumas habilidades com relação à disciplina de Língua Portuguesa no que concerne a propostas que destacam a condição multicultural da sociedade. Para evidenciar esse dado, destacamos os seguintes registros nas habilidades/práticas cidadãs:

- Apropriar-se da norma culta da Língua Portuguesa reconhecendo e valorizando as diferentes variações linguísticas como forma de manifestação cultural (A) (B). 2º/3º/4º/5º ano/ 1º ciclo/2º ciclo.
- Perceber e valorizar a ocorrência de variação na língua devido a fatores geográficos e históricos, reconhecendo, em textos, características regionais (A) (C). 6º/7º/8º/9º ano/ 3º ciclo/4º ciclo.
- Legitimar e refletir sobre manifestações culturais da tradição popular e erudita (A) (B) (C). 6º/7º/8º/9º ano/3º ciclo/4º ciclo.
- Reconhecer em um texto estereótipos e clichês sociais (A) (B) (D). 6º/7º/8º/9º ano 3º ciclo/4º ciclo (RCEF, 2010).

Ainda assim, avaliamos que um documento curricular de bases multiculturais deveria agregar essa perspectiva de maneira mais imperativa em todos os eixos delineados para a proposta pedagógica em foco, em todos os ciclos, anos de escolaridade e em todas as disciplinas, ou seja, a concepção multicultural deveria ser vista como questão central nesse documento incorporada em todos os tempos e

espaços dessas matrizes e desse currículo, pois entendemos que a escola exerce papel fundamental para o reconhecimento da diversidade cultural. Pensamos ser esse um desafio e uma função da escola em todos os momentos da escolaridade. Desse modo, o 1º ano do Ensino Fundamental ilustrado nessa matriz curricular e a Educação Infantil estão inseridos sob a base multicultural que integra a nossa realidade. Utilizando-nos das palavras de Candau (2010, p. 25), concordamos que “a diferença está no chão da escola” e percebemos que desde muito cedo tal fato precisa ser reconhecido por estudantes e professores, se temos como intenção conceber “a escola como espaço de crítica e produção cultural” (CANDAU; MOREIRA, 2010, p. 34).

No eixo Ciências e Desenvolvimento Sustentável, observamos a matriz da disciplina Matemática no 4º ciclo, 9º ano, para identificar as potencialidades multiculturais apresentadas com relação às habilidades práticas cidadãos. Cabe ressaltar que passamos a análise de um grupo de 1º ano para o último ano do Ensino Fundamental, análise também situada em outro eixo e sob outra base de conhecimento, agora com a disciplina Matemática. Nossa intenção é diversificar as possibilidades de apreciação das matrizes, posto que não apresentaremos nesse trabalho a totalidade delas.

Com esse olhar, observamos, diante da apresentação das habilidades práticas cidadãos na disciplina Matemática do 9º ano, uma relação mais próxima entre o conteúdo definido para esse ano de escolaridade e possíveis articulações com questões que envolvem a diversidade, diferenças e preconceitos (vide a matriz acima). Com base em Canen (2011), consideramos que essas habilidades são “detentoras de potenciais multiculturais”, pois categorias ligadas ao multiculturalismo como raça, etnia, gênero, sexualidade, entre outras, embora não tenham sido mencionadas diretamente nessas habilidades, podem ser compreendidas na relação estabelecida entre o conhecimento matemático e o reconhecimento da diversidade cultural, preocupações explicitamente multiculturais, conectando o aprendizado da matemática a questões que revelam a desigualdade e a marginalização das identidades plurais. Os registros sublinhados nessa matriz evidenciam nossa observação.

Apesar de sinalizarmos potenciais multiculturais na matriz, ainda os percebemos como circunscritos mais a propostas integradoras em um documento curricular do que uma proposição que busque acessar tensões essenciais no campo

do multiculturalismo, como questões que trazem a discussão sobre igualdade, diferença, desigualdade, universalismo, relativismo e a questão da identidade, conceito-chave do multiculturalismo.

Em contraponto a tal consideração, percebemos que a matriz da disciplina de História no 7º ano do 3º ciclo estabelece um diálogo coerente com o que propõe o embasamento teórico do documento, pois atende nas habilidades práticas cidadãs a preceitos estabelecidos como essenciais para a discussão multicultural crítica e pós-crítica, tais como pensar as relações de poder na organização das sociedades, de forma a desafiar postulações modernas e os discursos que ajudaram na construção dos preconceitos, discriminações e exclusões assentadas na sociedade. Evidenciamos tal consideração nos pontos sublinhados na coluna habilidades/práticas cidadãs das matrizes.

Sob a exploração das matrizes, identificamos que História, Artes e Educação Física são as disciplinas que melhor representam o multiculturalismo em sua abordagem crítica e pós-crítica registrada nos termos do documento. Tais disciplinas apresentam a relação entre conteúdo e habilidades centradas em conceitos-chave dessas abordagens multiculturais, ora inclinando-se a uma perspectiva mais essencializada das categorias raça, etnia, gênero e religião, ora aproximando um diálogo com o multiculturalismo pós-crítico, buscando “tratar a cultura como sistemas de significação e de representação, negando seu caráter estático e destacando os processos híbridos pelos quais as culturas estão sempre a se constituir” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 208). Com relação à História, a afirmação de que a elaboração curricular dessa disciplina evidencia o multiculturalismo em suas vertentes crítica e pós-crítica pode ser confirmada na análise da matriz registrada nesta seção. No que se refere a Artes e Educação Física, compilamos os seguintes trechos dessas matrizes que ratificam nossa observação:

EDUCAÇÃO FÍSICA	ARTES
HABILIDADES/PRÁTICAS CIDADÃS	HABILIDADES/PRÁTICAS CIDADÃS
Desenvolver atitudes respeitadas, cooperativas e solidárias em relação ao outro e ao seu desempenho nas atividades físicas com objetivo de favorecer a inclusão.	Reconhecer e valorizar os aspectos artísticos e culturais relevantes da comunidade escolar.
Valorizar as brincadeiras e jogos	Conhecer, analisar e interagir com manifestações culturais tradicionais

populares como formas legítimas de manifestação cultural.	de sua comunidade e região, sabendo identificar e preservar sua própria cultura e de outros povos, em especial a cultura indígena e afro-brasileira.
Valorizar danças populares como forma legítima de manifestação cultural.	Reconhecer a inserção da Arte em cada período histórico e na produção cultural de um povo.
Adotar posturas não discriminatórias e não preconceituosas diante da pluralidade de manifestações corporais das diversas culturas.	Analisar e apreciar produções artístico-culturais de diferentes culturas e etnias (afro-brasileira e indígena).
Interagir com os colegas sem estigmatizar ou discriminar por razões físicas, sociais culturais ou de gênero.	Identificar a influência das culturas indígenas e afro-brasileira na Arte niteroiense.

Quadro 8 – Trechos das matrizes

Fonte: Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Niterói: Ensino Fundamental

O registro acima nos ajuda a confirmar que a proposta de integrar as diferentes abordagens multiculturais, folclórica, crítica e pós-colonial, ao documento se concretiza em algumas matrizes e disciplinas. Diante dos apontamentos de autores como Canen (2012) e Candau (2010, 2012), percebemos que habilidades como as que destacamos na disciplina Educação Física encontram proximidade com as proposições do multiculturalismo folclórico e crítico, pois ainda não incorporaram o caráter de construção das identidades, nem se voltaram ao papel dos discursos nessa construção dimensionado pelo multiculturalismo pós-colonial (CANEN, 2012). Por outro lado, constatamos que as habilidades/práticas cidadãs propostas pela disciplina de Artes podem contribuir para o desafio à essencialização da categoria identidade, à medida que refletem sobre hibridizações e sínteses culturais (CANEN, 2012) quando defendem a influência de determinados grupos culturais (indígenas e afro-brasileiros) na produção cultural de outros povos, inclusive na arte niteroiense. Desse modo, percebemos a aproximação do que Canen e Xavier (2011) têm defendido como multiculturalismo pós-colonial e a possibilidade curricular de se conceber caminhos didático-pedagógicos para trabalhar com as propostas dessa abordagem multicultural que busca “descolonizar” os discursos curriculares, identificando construções de linguagem que estejam impregnadas por uma perspectiva ocidental, colonial.

O detalhamento dessa investigação sobre as matrizes nos serve de base para reafirmar que a articulação do embasamento teórico do documento com as

matrizes se instauram sobre a ambivalência por nós já evidenciada nesta dissertação. Ratificamos a posição ambivalente à medida que percebemos na primeira parte do documento o destaque “a perspectiva teórica de currículo para uma Escola de Cidadania e Diversidade Cultural compreendendo o currículo como território em que se travam lutas por diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, não sendo neutro nem universal” (RCEF, 2010, p. 12), tendo o currículo um importante papel na valorização da pluralidade e na desconstrução de discursos, que discriminam as identidades plurais que se constituem a partir da realidade social. Em contraposição, observamos que as matrizes curriculares representadas na segunda parte do documento, embora evidenciadas em sua possibilidade de apropriação crítica das temáticas e habilidades, afirmamos, com base na análise realizada, que essa apropriação crítica se dispersa nos conteúdos. Tal fato nos remete a necessidade de discussões que deveriam ocorrer nas equipes das diversas áreas e níveis de ensino da rede, como sugere o documento:

assim, os Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Niterói [...] pretendem ser, como sua denominação sugere, um conjunto de referências curriculares para a Rede. De forma alguma tencionam ter caráter finalístico, ao contrário: almeja-se que os atores da Rede prossigam nas férteis discussões coletivas anteriormente iniciadas, de modo a avaliarem continuamente o documento, bem como que promovam ciclos de formação continuada e de desenvolvimento profissional que auxiliem na ressignificação do currículo proposto, levando em conta as realidades culturais específicas e plurais da Rede Municipal de Ensino de Niterói (RCEF, 2010, p. 7).

Como nossa intenção não é apresentar a totalidade das matrizes curriculares, pois o Referencial em análise registra um total de setenta e uma (71) matrizes nos eixos, ciclos de aprendizagem e anos de escolaridade inseridos nessa proposta curricular, procuramos apresentar os registros de algumas disciplinas para fundamentar nossas ponderações sobre a ambivalência que se constitui nesse documento. Na análise das matrizes curriculares sob a ótica multicultural, delineamos considerações sobre disciplinas e seus objetivos e destacamos como algumas matrizes se integraram as pressupostos teóricos do multiculturalismo apresentados na parte teórica do documento. Contudo, reconhecemos a ambivalência quando situamos que “algumas” matrizes conseguem instaurar uma compreensão crítica com a proposta de um currículo para a cidadania e diversidade cultural, quando entendemos que em “todas” as matrizes a lógica do currículo

multicultural que fundamenta teoricamente os Referenciais deveriam estar inseridas as temáticas, habilidades/práticas cidadãs, habilidades específicas e sugestões metodológicas. Ou seja, o que estamos argumentando é que a proposta de um currículo multicultural precisa estar sedimentada nas perspectivas que esse campo defende, integrando concepções teóricas, temáticas, conteúdos e práticas pedagógicas, principalmente com relação às categorias diferença e identidade. Segundo Silva (2011, p. 90), “não haverá ‘justiça curricular’, para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria”.

Como já registrado, não concebemos que o fato de esse Referencial Curricular optar pelo trabalho com matrizes curriculares impossibilita o multiculturalismo ou a sua tradução de forma mais ilustrativa, o que vimos afirmando e tentando ratificar com as ilustrações que utilizamos é que as matrizes curriculares desse Referencial são representadas por propostas que ora utilizam o multiculturalismo de forma mais investida nos objetivos, conteúdos e habilidades, ora se distanciam da proposta multicultural referenciada como base dessa construção curricular. Acreditamos que não existe um currículo que possa dar conta de toda complexidade da educação escolar, nem professores polivalentes que consigam trabalhar as diferenças em sua totalidade, nem perspectivas multiculturais que, no conjunto de suas ações, possam garantir práticas pedagógicas integralmente voltadas à diversidade cultural, mas defendemos diante dessa construção curricular o multiculturalismo não só como um campo teórico ou acadêmico, mas como um campo sociopolítico que vem cada vez mais adquirindo espaço na sociedade e pode contribuir para os desafios encontrados pela educação escolar na atualidade, tanto na direção de um currículo mais voltado a diversidade como na relação com o conhecimento escolar e com as práticas pedagógicas docentes.

Nesse sentido, propomos que matrizes curriculares sejam constituídas sem a relação de incerteza e irresolução que nos sinaliza Moreira (2014) quando aborda o conceito de ambivalência, mas, ao contrário, sejam designadas numa apresentação de objetivos, habilidades, sugestões metodológicas que articulem o multiculturalismo às propostas de todas as disciplinas, em todos os eixos e ciclos, postulados na convicção de que tais propostas possam ser a base para a construção de práticas pedagógicas multiculturais. Para tal, sugerimos que as equipes das diversas áreas e níveis de ensino dessa rede especifiquem, com maior clareza, a relação de seus

conteúdos com as habilidades integradoras multiculturais, ou seja, propomos revisitar o Referencial Curricular, ampliar o debate e avançar nessa construção curricular. Em que medida esse envolvimento ocorreu, ou poderia voltar a ocorrer, nesse momento, será objeto de análise a partir das entrevistas, nas próximas seções.

2.5 TECENDO AS ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ESSA ANÁLISE.

Evidenciamos, mais uma vez, com essa análise, que a questão multicultural é bastante complexa e não se limita às abordagens especificadas nesse referencial. Também não está apenas atrelada ao universo escolar ou acadêmico, no entanto a análise de um documento curricular com perspectivas multiculturais é representativo da importância que damos, no plano teórico e prático, ao tratamento das questões relativas à diversidade cultural na sociedade e a relevância da educação escolar nesse fazer. Candau, em concordância com James A. Banks, destaca que

a educação multicultural é um movimento reformador destinado a realizar grandes mudanças no sistema educacional. Concebe como a principal finalidade da educação multicultural favorecer que todos os estudantes desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes dos de sua origem (2012, p. 38).

Sabemos que tal proposição não é algo simples e envolve uma dinâmica social assegurada em políticas públicas que pensem a diversidade dos sujeitos, das culturas e das suas identidades híbridas, currículos tecidos nesse contexto e educadores cientes de seu papel político e social, comprometidos em sua prática. Ainda assim, entendemos ser esse um caminho e não a garantia de uma solução para tantos desafios vivenciados pela escola pública na atualidade: violência, dificuldade de aprendizagens dos alunos, evasão, professores desestimulados, entre outras.

Há, portanto, que se buscar entre as tensões e desafios situados no campo do multiculturalismo e representados nos Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Niterói propostas que contemplem uma formação de professores que ultrapasse as polarizações “eu e outro”, “normal e anormal”, “identidade e diferença”, conforme salientam Lopes e Macedo,

trata-se de ver o currículo como um processo de produção de sentidos, sempre híbridos, que nunca cessa e que, portanto, é incapaz de construir identidades. O que ele produz é diferença pura, adiamento do sentido e, portanto, necessidade incessante de significação (2011, p. 227).

Assim, concebemos que a discussão curricular construída pelo município de Niterói ao longo de sua história possa ser permanente pela necessidade incessante de significação (LOPES; MACEDO, 2011) do currículo, das propostas pedagógicas, da formação docente, da avaliação e de sujeitos descentrados, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas (HALL, 2011).

Concluimos este capítulo registrando que o significativo movimento que fez o município de Niterói na tentativa de construção de um Referencial Curricular de forma coletiva, incitando importantes debates que envolvem a questão da diversidade e do desafio a preconceitos não determina o sucesso, o fracasso ou a inclusão de sujeitos que são afrontados em seus direitos, desrespeitados em suas individualidades, provocados nas suas diferenças. Não vemos as divergências e a ambivalência destacada no documento, apenas como fragilidades, mas como tensões que possam ser capazes de gerar novos saberes, pois no centro dessa ambivalência outras decisões curriculares são tomadas, outros caminhos podem ser seguidos e acreditamos que novas alternativas possam ser propostas na direção de uma sociedade menos excludente e mais aberta à diversidade cultural.

3 TECENDO HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A PERSPECTIVA MULTICULTURAL NOS REFERENCIAIS CURRICULARES DE NITERÓI: ENTRE RESISTÊNCIAS, AFIRMAÇÕES E CONTRADIÇÕES

Quando descobrimos que existem várias culturas em vez de uma só, e conseqüentemente, quando nos damos conta de que chegamos ao final de uma espécie de monopólio cultural, embora seja ilusório ou real, nos sentimos ameaçados por nosso próprio descobrimento. Repentinamente, se faz possível a existência de outros e que nós somos um outro entre “outros”.
(Paul Ricoeur)

Tendo por base as experiências de professores e gestores que vivenciaram e atuaram na elaboração dos Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Niterói, pretendemos discutir, ao longo deste capítulo, as narrativas desses profissionais sobre as perspectivas multiculturais inseridas no documento curricular. A princípio, destacaremos as intenções que nos encaminharam para a metodologia da história oral. Posteriormente, buscaremos na análise das entrevistas investigar como se deu a compreensão dos professores a partir da abordagem multicultural que integra os referenciais e em que medida se apresentam favoráveis ou resistentes a essa perspectiva curricular. Diante desses questionamentos, pretendemos avançar junto às análises nos limites e possibilidades da proposta curricular dessa rede municipal, destacando proposições que pensem a relevância da instituição escolar e das identidades docentes no processo de emancipação política e na criação de práticas que visem o exercício da cidadania, posto que estamos investigando um currículo que assume como base a perspectiva cidadã e da diversidade cultural.

3.1 O PORQUÊ DA HISTÓRIA ORAL

Conforme salientamos no capítulo 1, o caminho metodológico pensado para este estudo de caso integrou a análise do documento dos Referenciais Curriculares

em foco com a reflexão sobre as histórias orais de professores que ajudaram no resgate da memória desse documento.

Nossa intenção é que a experiência vivida no município de Niterói nos anos 2009/2010 seja recuperada através da memória de professores e gestores que vivenciaram as tensões, os desafios, os conflitos e as resistências que se integram a processos de discussões curriculares. Embora nosso recorte temporal estivesse vinculado ao biênio 2009/2010, as memórias orais dos profissionais entrevistados trouxeram para essa investigação articulações com momentos anteriores que subsidiaram a elaboração desses Referenciais, permitindo a constatação de que essa é uma rede municipal que, mesmo diante de contradições, caminha junto a seus profissionais buscando um diálogo no que concerne a propostas pedagógicas e curriculares pensadas para o coletivo escolar.

Para realizarmos uma experiência de pesquisa com memórias orais, acreditamos como Portelli (1997) que

é necessário nos aproximarmos com transparência e sinceridade dos depoentes, na busca da construção de uma relação aprofundada e sincera. Para que a relação se fortaleça, é necessário esclarecer aos depoentes os objetivos da pesquisa e explicitar os prováveis produtos que dela resultarão, construindo assim, com eles, uma “comunidade destino” que lhes permita sentirem-se como coparticipantes na construção do conhecimento sobre o passado, por via da oralidade (apud WELLER; PFAFF, 2013, p. 324).

Com esse propósito, seguimos no campo empírico utilizando entrevistas semiestruturadas que nos serviram de base para reconstruir a recente história que culminou na elaboração do documento que hoje representa oficialmente o currículo dessa rede municipal. As experiências compartilhadas pelos professores em suas narrativas nos ajudaram a desvendar qual é a história curricular do tempo presente do município de Niterói. Cientes de limitações que envolvem esse procedimento metodológico, como o esquecimento de fatos, a subjetividade, a mudança de opinião, a influência da conjuntura, acreditamos que as narrativas desses profissionais situaram a proposta de elaboração do documento, articulando-o ao processo histórico, social e político que essa rede municipal de ensino vem construindo na tentativa de diálogo com seus profissionais.

Diante desse entendimento, entrevistamos seis profissionais da rede municipal de Niterói, três professores e três gestores, utilizando a técnica de entrevista semiestruturada, pois, além dela nos possibilitar um roteiro com perguntas

preestabelecidas no qual podemos focar o problema e os objetivos desta investigação, também nos garante a possibilidade de ampliar as questões propostas dependendo das histórias narradas e, assim, avançar na coleta de dados.

Ratificamos que os entrevistados foram selecionados pelo critério de terem participado em algum momento das discussões curriculares que aconteceram nesse período. Sendo assim, embora todos os entrevistados sejam professores da referida rede, achamos importante entrevistar profissionais que estavam e ainda estão exercendo sua função nas escolas, atuando nas salas de aula como professores regentes. E profissionais que atuavam e atuam na Fundação Municipal de Educação como gestores²³. Como exceção, temos uma professora que à época atuava na sede e hoje se encontra na Direção de uma escola de Educação Infantil, portanto ainda atua como gestora.

Concebemos que a opção pelas duas inserções profissionais – professores que atuam na gestão municipal e professores que atuam nas escolas – pode ampliar nosso debate à medida que os olhares para o currículo e toda a discussão que se estabeleceu nessa construção, embora convergentes, estão situados a partir de diferentes perspectivas, pois ocupar a posição de professor no “chão da escola” (CANEN; XAVIER, 2012), planejando, executando e avaliando atividades para um grupo de alunos, diferencia-se da função do professor que se encontra em um órgão municipal, embora ambas as funções exerçam sua importância e essencialidade na organização do sistema educacional.

Com a proposta de não criar vínculos que possam divulgar a identidade dos entrevistados, devido a questões éticas da pesquisa, decidimos não traçar um perfil mais detalhado dos depoentes. Informamos que entre os profissionais temos professores que atuam no 1º ciclo; 2º e 3º ciclos em diferentes disciplinas; na FME e na escola concomitantemente; e que atuam na FME desde o início das discussões sobre os Referenciais Curriculares.

Buscamos nas entrevistas, via metodologia da história oral, interpretar as narrativas desses professores que participaram, junto à rede municipal onde atuam, das ações pensadas para a elaboração de um currículo que aborda a possibilidade da construção da cidadania e da diversidade cultural. Desse modo, pretendemos, junto aos objetivos desta pesquisa, verificar posicionamentos favoráveis e

²³ Coordenadores ou membros de equipes pedagógicas.

resistências no processo de elaboração do documento; identificar a partir dos discursos dos professores como o multiculturalismo se insere ou não em sua prática docente; e problematizar possibilidades de avanço na proposição de um currículo multicultural.

3.2 O MULTICULTURALISMO NAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI

No decorrer dessa pesquisa, temos afirmado, junto a estudiosos do campo, que o multiculturalismo “é um termo que tem sido empregado com frequência, porém com diferentes significados” (CANEN, 2012, p. 237) e que “a questão multicultural nos últimos anos vem adquirindo cada vez maior abrangência, visibilidade e conflitividade, no âmbito internacional, continental e local” (CANDAU, 2012, p. 21). Tais afirmações têm sido contempladas em políticas curriculares no plano nacional, conforme salientamos a incorporação dos temas transversais aos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997, pelo Ministério da Educação, e no plano local, compreendido em propostas municipais, como é o caso do município de Niterói, foco da nossa pesquisa.

Entre posicionamentos favoráveis e resistências à elaboração dos Referenciais Curriculares dessa rede de educação, buscamos compreender como os professores e gestores que tiveram alguma atuação nesse processo de construção traduzem a perspectiva multicultural impressa nesse currículo. Com esse intuito, trazemos suas ponderações a esse respeito:

Professor A: Eu creio que foi uma necessidade, as pessoas só começam a chamar atenção e lutar pelos seus direitos a partir do momento que elas passam a ser desrespeitadas. Então, elas vão atrás dos direitos, a diversidade, a pluralidade está aí, você acaba tendo que mostrar que você é diferente, que tem uma necessidade diferente: auditiva, visual. Por quê? Para que não seja uma coisa padronizada que desmereça as pessoas no que elas realmente são. Se possa aproveitar o que ela realmente é.

Professor B: É uma perspectiva que seria ideal, mas que não está dentro da realidade. Para-se para pensar muito sobre esta realidade, sobre essa pluralidade cultural na escola. Na verdade você vê pouco essa discussão na prática do dia a dia. Vai muito de cada professor, na experiência que cada professor tem de vida e cada vez eu tenho visto menos a valorização, cada vez sendo menos trabalhada.

Professor C: A gente ter essa perspectiva do ‘multi’ e do ‘trans’ foi quase que uma imposição durante o processo de construção. Eu me lembro dos encontros com a equipe que sistematizou o documento, lembro que

justificavam, mas eu penso que não dá para ser diferente. Eu não sou especialista em educação, para mim tudo isso são palavras técnicas e quer dizer que o mundo não é só do jeito que você acha que é, o outro acha diferente e vocês dois formam um todo, uma parte de um todo, de forma simplista. Então, eu acho que é para dizer isso para o professor: – Professor o que você acha? A sua cultura, o seu conhecimento, não é o modelo de nada. O outro também tem a dele, o outro também tem, está aqui escrito [no referencial]: esse é nosso princípio e você não pode fazer diferente. O ‘doido’ que vier querendo fazer: – Eu que mando, eu que sei, a minha cor é melhor ou o meu saber é melhor, o aluno não sabe nada, não tem cultura. Ele que é o errado, porque está errado, está escrito que vamos partir de um outro princípio: que o aluno tem a sua cultura e que a gente tem que aceitá-la e conviver e construir uma nova e partir de uma construção. Enfim, eu acho que não dá para ser diferente. E a gente tem que deixar claro para todos os professores que isso teve a oportunidade de se discutir e que essa foi a perspectiva que venceu, foi coletiva, fruto de encontros na rede e foi votada deliberada, não foi imposto. Quem não participou se negou a participar, porque em todos os momentos que eu pude estive presente, ninguém me impediu de viver naquela gestão e, se alguém pensa diferente, ele que vá estudar e pensar em outro lugar e não na escola, porque a escola tem seu Referencial.

Gestor A: Acho que o currículo tem sempre que dialogar com todas as identidades e culturas que circulam na escola, ainda que elas sejam muito tensionadas, mas ainda há muito silenciamento, tanto na identidade dos funcionários, dos professores quanto de alunos. A gente vê, na realidade quando a gente olha os referenciais curriculares com base no multiculturalismo que o documento ficou pronto em 2011, a gente não avançou nada, ninguém fala disso.

Gestor B: Os referenciais nunca estão prontos. Acredito que um referencial precisa sempre ser revisitado. Acho que a questão do multicultural no referencial retrata o mundo que a gente vive, só pode ser assim. Mas eu acho que tem que se pensar antes de fazer o referencial em despertar as pessoas para o objetivo de um documento, porque não adianta ser feito lindo e belo e ser mais um.

Gestor C: Acho que é uma perspectiva que nós deveríamos trabalhar a partir dela. Nós deveríamos conhecer nossa comunidade para trabalhar a partir dela, para que nosso projeto político pedagógico seja calcado nessas diferenças. Mas vejo que isso vem muito em forma de projeto. Nas escolas isso é muito colocado de forma pontual, em projetos, não no dia a dia. Se você pensa numa questão étnica, numa questão sobre o índio, você vai localizar, vai falar pontualmente em uma determinada época ou em determinado projeto; a diversidade, ela é encarada ainda como pontos e em momentos específicos e eu acho que ela deveria ser tratada sempre. Se em todo momento do seu trabalho você trabalhasse a questão da diversidade, você nem teria necessidade de ter um referencial que trabalhasse.

Observamos, a partir dos extratos, que as considerações dos professores e gestores sobre a abordagem multicultural nos Referenciais demonstram que estão conscientes sobre a diversidade que circula no ambiente escolar e na sociedade, portanto compreendem a relevância de um currículo que assuma pressupostos multiculturais. De acordo com Kincheloe e Steinberg, o termo multiculturalismo pode indicar diferentes ênfases, concepções e substratos teóricos:

(a) uma atitude que se pretenda ver desenvolvida em relação à diversidade cultural; (b) uma meta a ser alcançada em um determinado espaço social; (c) um valor (de tolerância, de respeito) a ser desenvolvido entre indivíduos; (d) uma estratégia política de reconhecimento da diversidade cultural e esforços de representação política das mesmas; (e) um corpo teórico de conhecimentos que buscam entender a realidade cultural contemporânea; (f) uma visão crítica do conhecimento transmitido pelas instituições organizadoras da cultura; (g) o atual caráter das sociedades ocidentais (Apud. CANEN; MOREIRA, 2001, p. 14)

Diante de tais especificações sobre o multiculturalismo, observamos, nos depoimentos dos professores e gestores, que cinco dos seis entrevistados associam o termo na sua correlação com a diversidade cultural, como um objetivo a ser desenvolvido numa articulação entre tolerância e respeito pelas diferenças, e o percebem como o atual caráter da sociedade: somos multiculturais, pois vivemos em uma sociedade com diversas culturas. Evidenciamos essa compreensão diante das atribuições dadas por esses profissionais ao termo multiculturalismo:

Professor A: Várias culturas, o envolvimento de várias pessoas, o respeito entre as pessoas. É isso que eu entendo: você aprender, entender e respeitar.

Professor B: As diferentes culturas que você vê na sociedade. Tem realmente esse multi/pluriculturalismo, na prática a gente acaba trabalhando essas questões, mas meio sem se dar conta, sem a consciência desse multiculturalismo.

Professor C: Para mim, cultura é um encontro. Multiculturalismo, eu penso que é uma redundância, porque só cultural já tem ali o multi. É o reafirmar que o que cultural tem muitas facetas, então é só uma obrigação de no momento histórico que a gente vive deixar claro para o outro que o que ele pensa não é a cultura, é o encontro com que o outro pensa e com o que se faz.

Gestor A: Eu gosto do termo da interculturalidade. Marca mais a questão da troca, do encontro, de um diálogo a ser construído, em constante construção. O termo multiculturalismo, sem dúvida, se você apresenta em um texto ou trabalho, dependendo da plateia, você vai ser perguntada sobre qual tipo de multiculturalismo você está se referindo. E se você usa a palavra interculturalidade, realmente facilita mais esse entendimento, porque quando eu pratico atividades, quando eu defendo multiculturalismo no currículo, do que eu estou falando? Da circulação de culturas, da luta pelo não silenciamento dessas identidades, são espaços de tensão sempre, pois as identidades não são fixas.

Gestor B: Multi são vários, muitos, a diversidade de culturas e o estudo delas. Para mim, multiculturalismo traduz a questão da diversidade cultural.

Gestor C: Essa diversidade. Trabalhar toda e qualquer diversidade em todo e qualquer tempo. Não somente nos projetos e muito menos em dias pontuais.

Com exceção do Gestor A, que apresenta no seu discurso formulações sobre os estudos multiculturais/interculturais, percebemos na narrativa dos outros profissionais uma ideia comum sobre o que representa o termo multiculturalismo. Dessa forma, não observamos, a princípio, um aprofundamento nas concepções e propostas multiculturais impressas no embasamento teórico do documento. Conceitos focalizados por Candau (2012), Canen (2012), Moreira (2010), essenciais à discussão multicultural, como a questão da igualdade e diferença, identidade e diferença, articular as diferenças, não são protagonizados nos discursos desses profissionais, com exceção da fala do Gestor A, que apresenta a necessidade de diálogo com todas as identidades e culturas. Entretanto, constatamos que a fala dos professores representa uma realidade que Moreira tem anunciado:

hoje esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes (2010, p. 15).

As considerações feitas pelos profissionais entrevistados com relação às perspectivas multiculturais no documento revelam tensões e inquietações de professores que participaram de uma discussão curricular onde a diversidade na educação foi pauta de discussão. Para Moreira e Candau,

a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaço para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (2010, p. 16).

Acreditamos que o desafio salientado por Moreira e Candau (2010) se constitui nas falas desses profissionais. Os professores e gestores percebem a importância do debate multicultural inserido no documento curricular da rede, mas avaliam que sua inserção na realidade escolar ainda não está associada às perspectivas multiculturais propostas nos Referenciais. Os trechos a seguir confirmam essa avaliação:

Gestor C: [...] acho que é uma perspectiva que *deveríamos* trabalhar a partir dela.

Gestor A: [...] na realidade quando a gente olha os referenciais curriculares com base no multiculturalismo, que o documento ficou pronto em 2011, a gente não avançou nada, *ninguém fala disso*.

Observamos explicitadas nessas falas um distanciamento teórico-prático. A discussão que constituiu a Rede Municipal de Niterói em dois anos e consolidou um currículo com orientações multiculturais, de acordo com os professores e gestores entrevistados, não reverberou nas escolas nesses pressupostos teóricos.

Segundo Moreira e Candau (2014, p. 8), a cultura se transformou em um dos elementos mais dinâmicos e imprevisíveis das mudanças históricas da contemporaneidade, “o forte impacto da revolução cultural evidencia-se claramente na constituição de nossa subjetividade, da própria identidade e da pessoa como ator social”. No bojo dessas afirmações, concebemos o multiculturalismo sendo dimensionado nos currículos escolares. Entretanto, a dimensão multicultural que “procura facilitar a ocorrência de relações democráticas, dialógicas e igualitárias entre os indivíduos e grupos de diferentes universos culturais” (MOREIRA; CANDAU, 2014, p. 13), que pensa o reconhecimento das diferenças e a identidade em permanente processo (HALL, 2011), que se aproxima do multiculturalismo crítico e pós-crítico, encontra resistências para se configurar no universo escolar.

Moreira e Candau advertem que para enfrentar esse desafio

há que se superar o chamado “daltonismo cultural”, expressão usada por Stephen Stoer e Luiza Cortesão (1999), para destacar a insensibilidade docente à heterogeneidade nas escolas, ao arco-íris de culturas que hoje marca toda e qualquer sala de aula em inúmeros países, entre os quais certamente se encontra o Brasil. Adotando esse perspectiva limitada, o (a) professor termina por ver seus estudantes como idênticos, com interesses e necessidades similares. Deixa, então, de considerar a importância de organizar o currículo levando em conta essas diferenças (2014, p. 12).

Nesse contexto, percebemos com base nas narrativas dos profissionais entrevistados que a compreensão dos professores da rede municipal em tela sobre as perspectivas multiculturais do documento curricular apresenta contradições na incorporação das dimensões propostas. As histórias orais dos depoentes nos permitiram verificar que, embora o coletivo de professores da rede municipal tenha sido chamado à discussão que se estabeleceu nos dois anos de elaboração desse documento, divergências políticas foram sinônimos de resistências por parte de grupos que se recusaram a participar do processo; omissões e indiferenças protagonizaram alguns momentos da discussão e, diante de tal situação, o coletivo foi reduzido, não favorecendo um debate ampliado com a maioria dos professores, como percebemos nos extratos, a seguir:

Gestor A: Duas coisas me chamaram atenção nessa minha participação, uma com relação a um encontro de pedagogos com a instituição de ensino superior que dinamizou formações sobre o tema. Eu percebi que as questões políticas que estão à margem da discussão da pedagogia, como era a questão dos PCNs, poluíram muito a discussão. Então, eu lembro que a formação era dada com muita qualidade e tudo, mas as pessoas tinham um posicionamento político que já levavam elas de antemão já dizerem que não concordavam. Não liam nada, não sabiam nada!

Professor C: O que eu senti que no final de tudo é que a gente avançou muito pouco na nossa oportunidade de repensar a necessidade de um currículo mais cidadão. E a proposta era essa. E a gente não teve, não se apropriou desse espaço. Hoje em dia, eu tenho o 'livrinho rosa' (o Referencial) como uma referência para mim. Bem, isso aqui é o mínimo, e a partir daqui... A gente precisa conhecer ele para poder avançar e colegas falam: eu nem olho para isso. Isso é uma vergonha! Mas por que que é vergonha? Onde está a vergonha? Menos tem que ser mais ou a linha pedagógica tem que ser outra?

Gestor C: Uma participação muito pequena, sem interesse. A maioria que participou, participou sem interesse, e mais, a maioria não usa esse Referencial. Eu acho que o professor organiza seu trabalho no livro didático.

Podemos, dessa forma, perceber que as resistências e omissões ao processo de discussão se constituíram em obstáculos para apreender quais eram as abordagens que faziam emergir a concepção de um currículo multicultural, o que explica, provavelmente, a ambivalência notada no documento, conforme a seção anterior. Isso porque, uma vez, no momento de traduzir as habilidades multiculturais para as matrizes específicas das disciplinas, áreas e graus de ensino, as equipes de professores, muitas vezes, conforme relata o Gestor A, “tinham um posicionamento político que já levava elas de antemão a dizerem que não concordavam. Não liam nada, não sabiam nada!”.

Dessa forma, observamos nos discursos dos professores que questões políticas, partidárias e contrárias à contratação de uma instituição que auxiliasse na orientação curricular do município foram determinantes para que muitos rejeitassem a proposta sem ao menos conhecê-la. Tal fato pode se confirmar nos seguintes trechos:

Gestor A: [...] Nós estamos implementando um currículo multicultural, então isso para mim ficou muito claro, as pessoas não tinham nem conhecimento do que tinham e já diziam: não concordo, isso não vai dar certo, mas nem liam. Eu lembro que a pessoa que dava a formação sobre o tema 'suava', mas o comentário das pessoas é que era tudo 'uma viagem'. Dá vontade de perguntar àquelas pessoas: vocês leram alguma coisa? Pegaram um artigo sobre o tema para ver o que ele está dizendo? Vocês não precisam concordar!

Professor A: Tudo que é imposto de cima para baixo não dá certo. Porque essa pessoa que está em sala de aula, é essa pessoa que sabe realmente o que necessita. Foi tentado isso, só que por questões políticas: eu sou do partido tal, sou contra o partido tal e você é contra 'fulano' [...] Os professores deveriam ter participado, a proposta foi essa, mas quando você entrava numa reunião pedagógica e fazia essa proposta, como eu falei no início: - Vocês tem que participar porque isso que vai valer, então nem todos participaram como deveriam, mas eram convidados a participar, também eram convidados a ir às reuniões, não era só eu da comissão que fui convidada, todos os professores foram convidados. Por questões políticas não foram. Então, hoje, quando um professor abre (o Referencial), a maioria do professor que não participou, porque foi à maioria, um número reduzido participou, quando eles abrem para ver o documento, eles não se encontram ali, eles pensam: 'poxa', tinha que estar isso aí e não está porquê? Porque, quando eles tinham que estar ali, eles não estavam participando. Não quiseram participar ou acharam que não deveria ser dessa maneira.

Observamos que, diante das tensões estabelecidas no processo, a problemática multicultural, impressa como marco teórico do Referencial Curricular desse município, ficou distanciada das discussões que ocorriam nas escolas, por posturas políticas apriorísticas daqueles que deveriam participar e desenvolver as matrizes curriculares multiculturais, de forma a promover um currículo multicultural, que diminuísse a distância e a ambiguidade entre intenções e traduções nas referidas matrizes. Por outro lado, é importante ressaltar que a dimensão multicultural trazida aos Referenciais Curriculares em suas concepções teóricas foi sugerida para a instituição de ensino superior, convidada a sistematizar documentos que já haviam sido produzidos pela rede e que apresentavam a necessidade de um currículo que respeitasse a diversidade e trabalhasse em prol da cidadania, tais como a Portaria 125/2008 e a Portaria 132/2008 da Fundação Municipal de Educação. Assim, as bases da proposta multicultural estavam estabelecidas nos próprios documentos que regiam a proposta pedagógica e curricular da Rede Municipal de Niterói, ou seja, tais documentos assumiam uma perspectiva teórica de currículo para uma escola de cidadania. Isso foi confirmado no documento dos Referenciais Curriculares no seguinte trecho:

os documentos curriculares, que vigoram no Sistema Municipal de Ensino de Niterói, abraçam o *multiculturalismo* na sua visão de cidadania. A proposta expressa na Portaria 132/2008 é imbuída dessa perspectiva, quando fala do respeito à diversidade e à superação de qualquer preconceito ou discriminação, bem como, quando explicita no *caput* e no § 1º do Art. 2º, que todos os eixos do currículo deverão ser abordados temas tais como gênero, sexualidade e pluralidade cultural (RCEF, 2010, p. 6).

Ou seja, embora o termo *multiculturalismo* seja uma novidade no documento curricular que rege atualmente a Rede Municipal de Niterói, os pressupostos que atendem a esse campo já estavam inseridos nos documentos anteriores. A resistência de professores, que conforme relatado não “*quiseram participar*” (professor A) e “*nem liam*” (gestor A) o que estava sendo discutido, a nosso ver caracteriza que os debates sobre as dimensões propostas por um currículo multicultural foram minimizados em suas possibilidades de pensar a realidade daquele município diante das diferentes abordagens multiculturais impressas no documento, no entanto a proposição de um currículo multicultural já incorporava a realidade dessa rede nas suas discussões anteriores e em práticas pedagógicas que se constituem em *potenciais multiculturais*²⁴.

Percebemos, assim, concomitante ao discurso dos professores, no qual prevalecem pontos que revelam resistência à proposta curricular da rede municipal em discussão, sinais de que as propostas que informam o multiculturalismo com relação à dinâmica cultural do coletivo niteroiense são articuladas a discursos que também promovem a importância de se pensar multiculturalmente uma rede de educação e as identidades culturais nela inseridas. O próprio documento curricular firmado por perspectivas multiculturais é evidência dessa afirmação, e tais evidências também são confirmadas em narrativas que destacam ações pedagógicas com relação à proposta de inclusão das diferentes identidades, como destacado nos depoimentos a seguir:

Professor A: [...] essa escola sempre foi muito voltada para as questões de educação inclusiva. A gente sempre respeitou. Desde o início teve essa questão do respeito às diferenças das crianças. A questão da diferença racial, isso aí já é um movimento que está sendo feito nas escolas e a gente abraça. Famílias que têm ‘aquele caso’ de crianças de famílias homossexuais, duas mães para uma criança... então, a escola tenta. Por exemplo: sábado agora foi o Dia da Família e não o Dia das Mães, porque a gente entende que a gente vive hoje numa sociedade que as famílias são diferentes, então nessa escola a gente procurou valorizar a criança, o sentimento da criança, a família onde está inserida.

Gestor A: Então, assim: aqui nessa escola eu realizo de tudo, se você vier com sua semente para semear o jardim, tem espaço, porque eu tive... a gente tá começando com novas ações na relação étnico-racial, então eu vou montar uma banda de tambor de crioula e “gexá” e uma peça sobre missa dos quilombos, estamos trabalhando com questão dos quilombolas para visitar mesmo os quilombos, enfim trazer essa tradição para cá. O nosso projeto instituinte²⁵, que foi aprovado pela FME esse ano, trata da

²⁴ Categoria utilizada por Canen (2011) e apresentada no capítulo 2.

²⁵ O Projeto Instituinte foi criado pela Fundação Municipal de Educação de Niterói, com a finalidade

Baía de Guanabara sob um molhar multicultural, inclusive o título é este: *Tucuxis e Teminós navegam nas águas de lemanjá*. Aí eu entro com o mito de lemanjá, pois o mito de Oxossi eu já trabalho, implementando aqui uma pedagogia dos orixás mesmo, Xango e os movimentos sociais, Oxum trabalhando a afetividade. Nós vamos apresentar um trabalho agora no Salão da Leitura²⁶.

Em contraposição a posturas resistentes à elaboração do documento curricular, os depoimentos acima são indicativos de que há escolas e professores que procuram em suas ações didático-pedagógicas planejar atividades que pensem as diferenças culturais que compõem a realidade escolar. Esse outro aspecto nos faz acreditar que as tensões estabelecidas no período de construção dos Referenciais Curriculares, ao mesmo tempo que foram balizadoras de embates políticos e reduziram o potencial da discussão sobre o multiculturalismo, reafirmaram, a partir das diferentes posições dos profissionais desse município, uma característica marcante nessa rede de ensino: pensar na representação das diferentes culturas no currículo escolar. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 185), tal característica está inserida “no âmbito das teorias críticas, hegemônica nos estudos curriculares” e se configura “na preocupação de responder ao caráter multicultural da sociedade com uma educação capaz de incluir as diferentes culturas”.

Nesse sentido, Canen (2012) nos informa que, entre outras articulações possíveis, as discussões multiculturais estão intrinsecamente relacionadas à forma como identidade e diferença são concebidas e a compreensão do multiculturalismo em um domínio de estudos de caráter híbrido (CANEN, 2012). Buscamos, assim, uma discussão sobre tais questões e suas implicações nos Referenciais em foco.

3.2.1 Identidade e diferença: o que é próprio ou intrínseco

Na correlação entre como identidade e diferença são concebidas, pensamos como Moreira e Câmara (2010), que ambas se associam, à medida que definimos o que somos em relação ao que não somos. Nesse sentido, a identidade “niteroiense”

de fomentar práticas existentes dentro das escolas com o objetivo de fazer com que todas as escolas do município focalizem os temas mais diferentes, desde meio ambiente até questões relativas à alfabetização e ao estudo da História e da Geografia, com exposições e apresentações realizadas pela comunidade escolar.

²⁶ Evento que promove a leitura, realizado a cada dois anos, na cidade de Niterói. A 4ª edição aconteceu em junho de 2014.

seria afirmada no contraponto de outras identidades, por exemplo: não somos cariocas, não vivemos na “cidade maravilhosa”, mas também vivemos em uma cidade com belezas naturais e muitas outras qualidades. Dessa forma, Silva (2000 apud MOREIRA; CAMARA, 2010, p. 43) destaca que a “identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são inseparáveis”.

Assim como identidade e diferença são consideradas inseparáveis por esses autores, Candau (2012, p. 27) expõe a importância em se articular igualdade e diferença em uma visão dialética nessa relação, pois entende que “hoje em dia não se pode 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”. Dessa forma, pensando no município de Niterói, consideramos que as identidades plurais que circulam nas escolas e na rede de educação como um todo são constituídas nas diferenças entre os diversos grupos que compõem aquele espaço social: são crianças, jovens, adultos, idosos, homens, mulheres, alunos, professores, funcionários, negros, brancos, heterossexuais, homossexuais, portadores de alguma deficiência, entre outros, que precisam ser afirmados no direito de serem diferentes. É nesse sentido que Candau (2012, p. 27) destaca que “não se deve contrapor igualdade à diferença. De fato, igualdade não está oposta a diferença, e sim a desigualdade”. Essa autora se apoia em Santos para evidenciar essa tensão e sinaliza que

as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. E acrescenta: este é consabidamente, um imperativo muito difícil de se atingir e manter (2001 apud CANDAU, 2012, p. 27).

Ao reconhecer que identidade e diferença caminham indissociáveis, acreditamos, como Moreira (2010, p. 44), que “as diferenças são construídas socialmente e que, subjacente a elas, encontram-se relações de poder. O processo de produção da diferença é um processo social, não algo natural ou inevitável. Mas, se assim é, podemos desafiá-lo”. Acreditamos, desse modo, que a proposta de defender o multiculturalismo no currículo escolar da rede de Niterói como forma de se pensar nas identidades de gênero, raça, etnia, sexual, geracional, entre outras, que circulam nesse município, não estabelecendo fixações, integram uma visão que pensa a formação de sujeitos para uma cidadania que saiba melhor relacionar as

culturas que naquele espaço social se entrelaçam e se articulam. No entanto, como já destacamos, as histórias orais dos professores revelam tensões nesse sentido:

Gestor C: Acho [o Referencial] pouco usado. Os professores não se apropriaram. Muito pouco é utilizado. Vemos os professores fazendo seu plano de curso a partir do livro didático e quando é usado, sei lá, acho que nem é usado, principalmente a parte transversal.

Gestor B: Não sei nem se foram lidos. E, como eu fiz parte do processo, tem muita coisa que ficou no texto final que eu não me lembro de ter participado. Ficou muito distante por todo processo. Acho que se tornou um discurso acadêmico que poucos participavam, ficou distante da Rede, do que pensam os educadores. Acho que para garantir essa discussão com os profissionais da rede é preciso desvincular esse movimento de partidos políticos, porque se vincula muito ao partido.

Como já salientado, acreditamos que a resistência à proposta e o “esvaziamento” nos encontros prejudicou a ampliação do debate que abrange a temática multicultural. Todavia, ao afirmar que o distanciamento dos professores da dinâmica pensada pela FME para a discussão e elaboração do currículo da rede foi um aspecto que dificultou o diálogo com as propostas inseridas no documento, não intencionamos, de forma alguma, atribuir a responsabilidade desse desencontro aos docentes. A nosso ver isso seria um equívoco, pois compreendemos com base em autores como Canen (2011; 2012), Candau (2010, 2012) e Moreira (2010; 2014) que a questão multicultural é ainda é um desafio para a escola, instituição que continua assentada sob os padrões da modernidade; um desafio ainda maior para os professores que são frutos dessa escola moderna; um desafio à sociedade geral, alicerçada em relações de poder fortemente hierarquizadas e preconceituosas, que excluem e discriminam historicamente os grupos subalternizados. Candau considera que

certamente, a introdução da perspectiva multicultural na sociedade e nas instituições educativas não pode limitar-se a questões de caráter político-ideológico, de desenvolvimento de uma nova sensibilidade e de afirmações de princípios, por mais importantes que sejam. Essas dimensões são imprescindíveis, mas insuficientes. São necessárias políticas públicas e institucionais que viabilizem na prática um projeto de sociedades multiculturais, que inclui necessariamente a promoção de uma educação nesta perspectiva (2012, p.50).

Nesse contexto, pensamos que o currículo como um documento, um discurso ou uma prática de enunciação que incorpora identidade e diferença sobre diferentes aspectos e possibilidades de significação pode ser um território instituinte que reflita

sobre uma ação educacional promotora de mais igualdade de direitos e menos desigualdade entre as diferenças e os diferentes. Porém, sinalizamos a importância de políticas institucionais que prezem pela formação inicial e continuada de professores para esse fim. A vinheta a seguir também destaca a posição de uma professora entrevistada sobre o assunto:

Gestor A: Nossa, eu acho que sei tão pouco e para a grande parte eu sei muito, mas sei dos meus limites. Eu falo gente isso é muito pouco e nem isso, nem o mínimo dessa bibliografia a maioria das pessoas domina. Então, além da formação continuada, o curso de formação de professores precisa contemplar mais essa discussão, amparar mais o professor com a bibliografia e assim tirar o professor só do texto e trazer para a sala de aula.

Nossa proposição acredita no encontro de múltiplas ações que envolvem a função de ensinar, principalmente no que se refere à natureza do conhecimento docente e sua relação teórico-prática. Acreditamos que uma formação consistente que pense as diferenças culturais pode fazer parte de uma trajetória que ajude a suscitar novos fazeres e saberes que incluam os discursos há tanto excluídos e discriminados. Compreendemos que, no caso da elaboração dos Referenciais Curriculares de uma rede municipal, a proposta de uma formação de professores anterior à própria discussão, que convergisse junto às escolas pensando nas suas dinâmicas com relação à questão da diversidade cultural, poderia ser um facilitador para que esse debate fosse incorporado numa dimensão mais ampla por essa rede de educação. Entretanto, posturas político-partidárias *a priori* resistentes deveriam ser ressignificadas, de modo que o currículo multicultural pudesse, pelo menos, ser objeto de discussões para seu aperfeiçoamento, a partir das propostas de equipes de professores ligados a suas disciplinas, áreas e níveis de ensino, no sentido de diluir ambiguidades e efetivamente construir pontes entre intenções, habilidades integradoras e matrizes curriculares.

3.2.2 Sobre o multiculturalismo como campo de estudos de caráter híbrido

Em outra análise sobre a questão das identidades, Canen (2012, p. 238) aponta que o multiculturalismo percebe “as identidades plurais como base de constituição das sociedades... e que tal multiplicidade deve ser incorporada em currículos e práticas pedagógicas”. Quanto à forma como as identidades plurais são

concebidas, já destacamos que existem perspectivas que apresentam uma visão essencializada, onde a identidade é vista como pronta e acabada. Segundo Canen (2012, p. 94), “se a abordagem multicultural é construída sobre essa suposição, ainda que valorize a pluralidade de identidades, irá visualizá-las como entidades estanques: ‘o negro’, ‘o índio’, ‘a mulher’ ‘o deficiente’ e assim por diante”. As abordagens do multiculturalismo folclórico e algumas vertentes do multiculturalismo crítico tendem a visualizar a identidade nesse enfoque, assim, quando os Referenciais Curriculares, foco deste estudo, afirmam trabalhar com as “três abordagens do multiculturalismo: folclórica ou liberal, crítica e pós-colonial” (RCEF, 2010, p. 13), sem pensar em uma categoria homogênea, entendemos o caráter híbrido que está sendo proposto nessa associação.

Com foco no multiculturalismo pós-colonial, a discussão sobre a identidade, no nosso caso a “identidade niteroiense”, expressão usada no Referencial, está correlacionada a uma diversidade de pertencimentos. Um sujeito não é niteroiense apenas porque nasceu ou se fixou naquela cidade. A sua identidade niteroiense vem sendo constituída na sua história naquele município, nas suas relações com os grupos de pertença, e, como afirma Hall (2011), sempre em processo, sendo definida historicamente. Dessa história fazem parte as escolas municipais de Niterói e os discursos com os quais são “produzidas” identidades discentes e docentes. De acordo com Canen (2012, p. 239),

dessa maneira, a própria identidade é objeto de análise curricular a partir do multiculturalismo pós-moderno ou pós-colonial. A hibridização ou hibridismo é conceito central dessa perspectiva multicultural: a construção da identidade implica em que as múltiplas camadas que a perfazem a tornem híbrida, isto é, formada na multiplicidade de marcas, construídas nos choques e entrechoques culturais.

Nessa perspectiva, as identidades docentes e discentes da Rede Municipal de Educação de Niterói se constituem em um ambiente onde discursos de resistência, de contestação e de afirmação compreendem as diferenças envolvidas em um espaço híbrido de identidades culturais. Contudo, percebemos nas histórias orais que narram à memória desse documento curricular, que as diferentes identidades são representadas no currículo em ação nas fixações de raça, etnia, de gênero, sexuais, entre outras, embora o documento apresente a proposta de hibridização das abordagens multiculturais. Os professores entrevistados deixam

marcas dessa realidade quando narram como são pensadas e desenvolvidas ações multiculturais nas escolas.

Professor A: Quando a criança diz: você é preta, como se for preta é uma condição de ser desmerecido e aí você vai olhar e vê que a criança é tão negra quanto a criança que ela está tentando menosprezar por conta da questão racial, então a gente tem que chamar, conversar.

Professor B: Trabalhamos a questão da sexualidade... eu sempre trabalhei isso com eles.[...] Tem diversidade de gênero, mas não há conflito.

Professor C: Quando eu vou trabalhar o papel da mulher, então eu gosto de trabalhar o papel da mulher no mercado de trabalho e dentro da sua casa, como é que é a mulher, né? É o mesmo valor do homem? Vamos pesquisar? Aí, às vezes eu sinto a necessidade disso ser mais transdisciplinar.

Gestor C: A gente precisa ter uma relação menos preconceituosa até mesmo com o multiculturalismo; a gente acaba marcando uma posição multicultural e ela acaba virando um bloco muito fechado.

Ou seja, percebemos nesses relatos que a dimensão multicultural, nesses casos destacados, converge para as perspectivas multiculturais que pensam as identidades em suas fixações, estabelecendo algumas relações com questões ideológicas e de poder, como destaca a professora C, quando, ao trabalhar a categoria gênero, faz menção à posição do homem em relação à mulher na sociedade.

Tendo em vista o registro da abordagem pós-colonial no embasamento teórico dos Referenciais Curriculares, cientes de que os depoimentos são reveladores de uma parte da realidade e não da realidade como um todo, visto que nossa análise está centrada na ótica dos professores que de alguma forma foram representantes dessa construção, as narrativas que anunciaram uma aproximação da prática de professores com o multiculturalismo numa leitura pós-moderna ou pós-colonial, tal qual registrado no currículo da rede, foram escassas. Essa abordagem multicultural é entendida por Canen (2012, p. 238) como um tipo de multiculturalismo que “não se limita a constatar a pluralidade de identidades e os preconceitos construídos nas relações de poder entre as mesmas” . A autora afirma que essa perspectiva “vai, isso sim, analisar criticamente os discursos que ‘fabricam’ essas identidades e essas diferenças, buscando interpretar a identidade como uma construção, ela própria múltipla e plural” (Ibidem, p. 239).

A condição do multiculturalismo pós-moderno vem sendo constituído sobre as bases do pós-modernismo, grosso modo, argumentando em favor de uma

pluralidade de vozes e narrativas que, segundo Giroux (1993, p. 55), “forneceu um fundamento teórico para envolver o Outro não apenas como um objeto desterritorializado de dominação, mas também como fonte de luta, de resistência coletiva e de afirmação histórica”.

O contexto que narramos a partir das histórias orais de professores nos discursos de reafirmação ou contestação do documento curricular em foco e de suas abordagens multiculturais, embora se configure no âmbito de conflitos e contradições, apresenta, entre experiências e subjetividades, a possibilidade de uma discussão curricular a partir da esfera cultural. Porém, é evidente nos relatos dos professores entrevistados que a dimensão cultural desse documento poderia ter sido melhor ressignificada pelos próprios profissionais da rede nas bases multiculturais declaradas no documento. Os questionamentos dos professores a esse respeito nos servem de evidência para confirmar essa afirmação.

Gestor A: Nós já estamos em 2014 e a rede já deveria ter outras ações, começando até mesmo pelo SAEN²⁷, uma prova mais multiculturamente elaborada. Não pensamos nem nossa avaliação de forma multicultural.

Professor B: [...] eu percebo que ninguém usa aquele Referencial, continua usando a sua grade curricular, o seu planejamento, ninguém para pensar se aquilo está de acordo com o Referencial ou não! As pessoas receberam, mas não tomaram conhecimento, na verdade não houve desdobramento, discussões em cima disso, até para poder pensar o que está errado, o que não está.

Diante das afirmações, pensamos na importância das identidades docentes no processo de elaboração desse documento. Dessa forma, continuamos nossas reflexões, com base nas histórias orais, pensando sobre a ação educativa dos professores da rede sob a ótica multicultural, destacando proposições que pensem a relevância da instituição escolar e das identidades docentes no processo de emancipação política e na criação de práticas que visem o exercício da cidadania.

3.3 IDENTIDADES DOCENTES, EMANCIPAÇÃO E MULTICULTURALISMO: UM ENCONTRO POSSÍVEL

²⁷ Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN), criado no ano de 2014, com o objetivo de melhor conhecer os diferentes aspectos que interferem na qualidade da escola pública municipal: avaliação das aprendizagens, da gestão da rede municipal, da gestão escolar e do trabalho pedagógico.

A importância da formação, das experiências, dos pertencimentos, das concepções políticas, éticas, sociais, culturais e pedagógicas na identidade docente reflete o peso que possuem essas identidades nos processos educacionais. Entendemos a identidade do professor constituída historicamente e socialmente nas suas relações extra e intraescolares. Nessa composição da docência, a sala de aula é o espaço que legitima o professor na sua função. Mortimer e Quadros (2014, p. 260) salientam que é na sala de aula que “acontece a interação entre professor e estudantes e as práticas educativas se configuram, entrecruzadas por sentidos, conflitos, emoções, e preocupações que subjetivaram e subjetivam cada um dos sujeitos ali presentes”. Sendo assim, o contexto da nossa investigação, ligado a uma rede pública de ensino que aborda uma discussão pedagógica fundamentada em um currículo sustentado em uma dimensão cidadã e em perspectivas multiculturais, converge para a ação do professor na sala de aula e os diferentes tipos de discursos que constituem sua atividade profissional.

Giroux (1997) afirma que reformas educacionais mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual para a juventude. Esse autor atenta para a necessidade dos professores se unirem ao debate público e estabelecerem uma voz coletiva. No que se segue, argumenta que “uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores” (Ibidem, p. 161). Sobre a categoria intelectual, o autor define que é útil de diversas maneiras:

primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas (GIROUX, 1997, p. 161).

Mas que tipos de condições ideológicas e práticas são necessárias para a formação da identidade desse intelectual transformador? Do professor que vai além da técnica? Do instrumental? Do currículo prescrito? Do professor que sintoniza sua formação em um canal onde a visão crítica subordina as afirmações categóricas e as perspectivas de padronização e homogeneização que perduram no contexto educacional como forma ideológica de garantir poder e controle. Acreditamos que não há uma resposta única para essas questões, principalmente se

compreendermos a identidade docente diante dos processos híbridos pelos quais as culturas estão sempre a se constituir. Também não é nosso objetivo neste estudo criar hipóteses para responder à questão; a intenção nesse diálogo com a proposição de Giroux (1997) sobre professores como intelectuais transformadores é pensar na relação que professores estabelecem com o currículo, sobretudo com o currículo multicultural, verificando, no discurso sobre emancipação sustentado por Giroux, o significado da luta em torno das relações de poder.

Giroux (2000) é um autor que em suas obras mais recentes caminha na direção de discursos pós-modernos e dialoga com o pós-estruturalismo, no entanto sempre esteve vinculado à teoria crítica, “sem abandonar a centralidade da emancipação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 200). Sua contribuição a esta pesquisa vem no sentido de pensarmos os professores da Rede Municipal de Educação em tela e suas práticas curriculares sob a ótica da emancipação de sujeitos, compreendendo “a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 163), visto que a constituição curricular dessa rede afirma a importância da cidadania. Segundo esse autor,

tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora: isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo melhor para todas as pessoas. Em parte, isto sugere que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem (1997, p. 163).

O que Giroux (1997) propõe, a nosso ver, está diretamente relacionado com a identidade profissional do professor, suas narrativas enquanto profissional da educação e seus saberes de base que não são estáticos; ao contrário disso, precisam estar em constante mutação. Até o presente, delineamos neste trabalho a proposta multicultural para um currículo de uma rede de educação municipal, buscamos nesta pesquisa analisar de que forma as perspectivas multiculturais são apresentadas no documento curricular e verificar em que sentido houve posicionamentos favoráveis e resistências no processo de elaboração dos Referenciais Curriculares desse município. A partir das constatações que nos servem de base para prosseguir junto aos objetivos deste estudo, acreditamos ser fundamental perceber quais os significados de um currículo multicultural para profissionais dessa rede de ensino. Em que sentido as perspectivas multiculturais

desse currículo estão expressas em suas práticas? Em suas narrativas profissionais? Em seus saberes, em seus fazeres como profissionais da educação?

À medida que nos apoiamos em Giroux (1997) para pensar o professor como intelectual transformador, que assume a responsabilidade pelo aprendizado consciente do educando, estamos problematizando a postura dos professores investigados com relação à prática diante das posições multiculturais estabelecidas no currículo da rede onde atuam. Se a proposta pedagógica do município se estrutura com base em uma visão de cidadania e de diversidade cultural, entendemos que a questão da emancipação precisa estar presente no diálogo com as diferentes vozes que compõem a escola como um espaço local articulada ao global. O Referencial declara essa preocupação quando propõe que um “currículo é visto como um discurso que, ao contrário de silenciar identidades marginalizadas social e economicamente, lhes dá voz e vez, o que se torna particularmente relevante no contexto plural de nossas escolas” (RCEF, 2010, p. 13). Sob esse aspecto, os profissionais entrevistados fazem as seguintes declarações quando indagados sobre a apropriação dessa afirmação registrada no texto dos Referenciais Curriculares na prática dos professores e equipe pedagógica da(s) escola(s) onde atuam:

Professor A: Dentro da escola eu não percebo essa questão, a não ser quando acontece alguma coisa muito gritante em sala de aula, aí a escola ou as pessoas envolvidas sentam e desenvolvem um projeto para poder trabalhar isso com a turma, na questão racial, na questão da família, quando é questão de violência, em situações pontuais. Na hora dos estudos, do planejamento surge o assunto, a gente conversa sobre, cada um opina e aí a gente desenvolve alguma coisa.

Gestor B: Eu não percebo. É muito bonito, mas eu não percebo. Essa é a distância do ‘papel’ para o ‘fazer’. Eu acho que tem algumas escolas que podem até fazer, mas são ações pontuais, não é uma prática. Vira filosofia mesmo.

Gestor C: Em relação à inclusão, nós temos um avanço grande no que se refere à educação especial; nós temos um trabalho de formação grande nesse sentido, mas as outras diferenças, isso ainda é pouco trabalhado.

As narrativas dos professores e gestores entrevistados salientam que as ações pensadas e desenvolvidas sob a perspectiva da valorização das diversas identidades culturais, sobretudo das identidades ditas “marginalizadas”, são pontuais: “[...] na hora dos estudos, do planejamento surge o assunto, a gente conversa sobre, cada um opina e aí a gente desenvolve alguma coisa” (Professor

A), “[...] eu acho que tem algumas escolas que podem até fazer, mas são ações pontuais, não é uma prática” (Gestor B), “[...] as outras diferenças, isso ainda é pouco trabalhado” (Gestor C). Percebemos em tais argumentações que a realidade nas escolas desse município, com relação às práticas curriculares multiculturais, continuam fundadas em um tipo de multiculturalismo mais conservador que visa a questão da tolerância e não em um multiculturalismo crítico que pensa em rupturas com o sistema padronizado vigente. Assumir que as ações multiculturais são organizadas a partir de situações pontuais: “[...] quando acontece a gente precisa de projetos” (Professora A), não sinaliza uma postura voltada às posições multiculturais mais críticas que pensem, por exemplo, na problemática da desigualdade social na escola e na responsabilidade de cada ator social nessa desigualdade.

Desse modo, as observações que os professores e gestores fazem sobre a rede de ensino onde atuam demonstram que esses profissionais não percebem nos seus espaços de atuação uma ação multicultural em que prevaleça a preocupação registrada nos Referenciais: “dar voz e vez as identidades marginalizadas” (RCEF, 2010, p. 13). Conforme temos pontuado neste estudo, com base nas histórias orais desses profissionais, se as ações multiculturais são momentâneas e não se constituem numa realidade mais amplas entre as instituições e seus profissionais, o espaço para entender a “voz” do estudante fica reduzido no tempo e espaço da escola. Segundo Giroux (2011, p. 154), “a voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e da história sedimentada; é a necessidade de construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de reconstruir a vida privada e conferir-lhe um significado”, confirmando a sua própria existência no mundo. O conceito de voz empreendido por Giroux (2011) observa que a voz do estudante existe na sua história. Desse modo, acreditamos que não é preciso dar voz aos estudantes, mas sim ouvi-la, compreendê-la, conferir-lhe um significado que legitime a sua existência como sujeito social.

Apropriando-se desse conceito de voz e perseguindo o propósito da emancipação, Giroux acredita que, para fomentar as bases de uma educação que pense uma formação crítica dos estudantes, as escolas

servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social. Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e do poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser

legitimadas e transmitidas aos estudantes. [...] Em resumo, as escolas não são locais neutros e os professores não podem tão pouco assumir a postura de serem neutros (1997, p. 162).

Esse mesmo autor afirma que “os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos” (GIROUX, 1997, p. 163). Para McLaren (1991), professores podem ser capazes de modificar as regras culturais que ditam os padrões hegemônicos, pois “existem sistemas de rituais nas escolas que exercem um papel fundamental na vida do estudante” (Apud. LOPES; MACEDO, 2011, p. 171). Essas autoras entendem que um ritual, “é um conjunto de símbolos, metáforas e paradigmas expressos por gestos, capacitando os atores sociais a demarcar, articular e negociar sua existência como seres sociais, culturais e morais” (Ibidem, 2011, p. 171) Articulamos, assim, o pensamento desses autores com as narrativas dos professores no sentido de compreender que, mesmo diante das afirmações que contemplam o multiculturalismo como um “adendo” ao currículo do município, ainda não sendo trabalhado como uma possibilidade de emancipação política, há espaço para a resistência.

À concepção de resistência que nos apoiamos articula-se a posição desenvolvida por Giroux (apud LOPES; MACEDO, 2011, p. 175), “onde a resistência deve ser entendida como um novo discurso capaz de superar os discursos tradicionais”. Dessa forma, a própria narrativa dos professores, que, apesar de confirmarem nas suas falas uma aproximação superficial entre os professores da rede e as propostas de um multiculturalismo de cunho mais crítico, também apresenta situações em que eles mesmos percebem possibilidades de inclusão do campo multicultural de forma mais aprofundada nas escolas, inclusive promove ações que caminham nessa direção, negando discursos homogeneizantes solidificados nos conhecimentos dominantes. Isso fica perceptível em declarações já registradas nesta seção, que destacam ações pedagógicas dos professores com relação à proposta de inclusão das diferentes identidades. Assim, quando narra suas ações enquanto professor e no diálogo com a equipe pedagógica da escola, o Gestor A informa e apresenta alternativas, a nosso ver, para tornar o político mais pedagógico e o pedagógico mais político (GIROUX, 1997).

O trabalho que vamos apresentar no Salão da Leitura aborda o tema da homossexualidade. Discute a questão da homofobia.

[...] estamos falando das relações étnico-raciais, mas vamos falar sobre a sexualidade. Surge uma questão em sala de aula de uma aluna ou aluno chamar o outro de “sapatão”. Qual é a atitude da maioria dos professores: “galera, vamos lá, olha o respeito” e acabou. Eu acho que não. Não silenciar dessa forma. Na outra aula, traz uma matéria de jornal, uma música para discutir, de onde vem essa palavra sapatão, em que ela desqualifica o que é ser mulher, por aí vai discutindo.

Em sala de aula, quem é que vai entrar em sala de aula e dizer: “você não vai falar sobre isso”? Se eu quiser falar eu falo. Se eu não quiser falar eu não falo.

[...] eu sempre tratei da questão dos remanescentes quilombos e sempre me perguntei: poxa os livros não vem com isso, até que me deparei com um livro em cujo primeiro capítulo a temática é esta.

Na verdade, se não tem material a gente tem que produzir; é uma questão de você entender o espaço da sala de aula como espaço de luta, de militância.

Ao confirmar a importância do trabalho do professor com um intelectual reflexivo, pensamos no currículo multicultural como um território de luta que nega o discurso dominante e parte para uma concepção mais democrática de cidadania. Oliveira (2005, p. 45) afirma que “há, cada vez mais, propostas curriculares que buscam superar a segregação [...] São propostas que incluem novas concepções de história e o modo de ensiná-la”, novas concepções sobre as culturas, sobre a produção do conhecimento, sobre o reconhecimento da diferença, sobre os direitos individuais, culturais e sociais que podem garantir igualdade aos diferentes e diferenças com igualdade de direitos.

As histórias orais que nos narram os professores da Rede Municipal de Niterói reverberam em contradições que são amparadas nas escolas, nas salas de aula e na formação de professores. Em contraposição ao paradoxo que se estabelece, pensamos nas possibilidades de emancipação que se configuram a partir da proposição de um currículo multicultural inserido num sistema educativo que serve a interesses concretos da classe hegemônica. No centro de tais controvérsias, assim como Giroux (1997), colocamos o professor e sua prática, a identidade docente, como protagonista, apartada da visão do professor como técnico e próxima das discussões teóricas da educação, contrária à cristalização das experiências escolares e associada a uma visão em que “professores e alunos adquirem conhecimentos no âmbito de formas culturais mais amplas e nos intercâmbios que marcam a vida na sala de aula” (GIROUX, 2011, p. 121). Assim, acreditamos que a possibilidade de emancipação contida em um currículo multicultural envolve

as atividades pedagógicas como atividades políticas, espaços de luta contra injustiças econômicas, políticas e sociais, contra relações de poder excludentes, e tornando a política mais pedagógica, ao utilizar a pedagogia como ação emancipatória, na qual alunos são sujeitos políticos cuja voz deve ser considerada ativa nas experiências de aprendizagem, na escola e para além da escola (LOPES; MACEDO, 2011, p. 176).

Em se tratando de uma educação multicultural, os discursos únicos, as verdades absolutas, as certezas devem ceder espaço para um diálogo possível entre professores e alunos, objetivando encontrar meios de vivenciar as diferenças de forma a não silenciar “uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante” (GIROUX, 2011, p. 121). Nesse sentido, esse autor defende o argumento de que a formação de professores precisa ser reconcebida como “contraesferas públicas” (2011, p. 143), pois as instituições formadoras, na atualidade, não são concebidas com bases políticas de consciência e sensibilidade social. Por essa razão, julga “necessário desenvolver programas que eduquem os futuros professores como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia” (2011, p. 143).

Consideramos que a linguagem pedagógica pode ser redimensionada em um discurso de caráter mais crítico no que se refere à natureza da formação e do trabalho docente. Giroux (2011, p. 144) afirma que a “educação do professor raramente tem ocupado espaço público ou político de importância dentro da cultura contemporânea”. Assim, o entendimento de esferas públicas (clubes, sindicatos, centros comunitários, associação de moradores etc.) como espaços de discussão e diálogo que incorporam forças políticas é incorporado ao seu discurso com o propósito de que haja possibilidades para professores e alunos contribuírem “com suas histórias pessoais e sua vontade coletiva, para o desenvolvimento de uma contraesfera pública democrática” (Ibidem, p. 144). Nesse intento, a formação de professores tem necessidade de redefinir o trabalho do professor e a função social do ensino, auxiliando o profissional na compreensão do compromisso político inerente ao seu fazer e de sua responsabilidade de trabalhar em prol de uma perspectiva emancipatória que valorize as vozes que ecoam nas escolas e repercutem na sociedade.

Acreditando nessa perspectiva do professor como protagonista, intelectual transformador e reflexivo, finalizamos este capítulo com a posição de uma das entrevistadas que parece comungar do mesmo ideal:

Eu defendo que o professor, embora tenha os seus valores, está numa escola pública; o compromisso dele tem que ser com a sociedade, formar cidadãos do mundo e para o mundo. Então, naquele momento ele precisa ter uma sensibilidade para perceber que há temas importantes que precisam ser tratados [...] Não silenciar [...] Então eu acho assim: nosso grande desafio é a identidade docente.

Em vista disso, seguiremos, na próxima seção, problematizando as narrativas dos professores no que concerne às perspectivas multiculturais expressas nos Referenciais Curriculares. Teremos como foco para esse diálogo pensar sobre os conhecimentos socialmente construídos e valorizados nos discursos dominantes e a ação docente entre propostas e alternativas para repensar a emancipação dos estudantes e o currículo como uma forma de política multicultural.

3.4 REFERENCIAIS CURRICULARES E MULTICULTURALISMO: O PROFESSOR E SUA PRÁTICA

A partir dos discursos dos docentes entrevistados e com foco no multiculturalismo, pretendemos observar em que medida esses discursos exibem uma prática multiculturalmente orientada. Nossa intenção teve como base compreender se a ação multicultural se insere (ou não) à prática dos profissionais dessa rede, porém é importante informar que nossa reflexão sobre a prática foi dimensionada a partir das histórias orais trazidas pelos professores. As narrativas apresentadas nos conduziram a uma discussão sobre a relevância do multiculturalismo no currículo e a sua tradução em práticas pedagógicas concretas. Ampliando a reflexão, articulamos a proposta do currículo multicultural ao conhecimento valorizado socialmente e expresso nas matrizes curriculares do Referencial em temáticas e conteúdos. Dessa forma, a partir das considerações apresentadas sobre a tradução dessa perspectiva no currículo em ação, tentamos avançar em sugestões e alternativas possíveis para uma prática multicultural que promova diálogo entre sujeitos individuais e coletivos, favorecendo a construção de relações mais igualitárias entre os grupos socioculturais, com vistas à democratização da sociedade e a afirmação da “escola de cidadania” expressa na proposta pedagógica dessa rede de ensino.

Nessa constituição, olhar como o currículo é operacionalizado na sala de aula requer outra pesquisa que penetre com mais precisão nessa prática, porém,

analisando os dados que são apresentados nas histórias orais dos professores dessa rede, percebemos, através das falas dos entrevistados, como esse currículo se tece no contexto escolar, observando que as práticas multiculturais emergem na ação pedagógica dos professores de forma pontual, quando o professor decide trabalhar determinado conteúdo sob um olhar mais atento à multiculturalidade. Nesses extratos, tais evidências são pontuadas:

Professor B: Trabalhamos a questão da sexualidade. Eu sempre trabalhei essa questão com eles. Eu trago uma caixinha para eles colocarem as dúvidas deles, aí eu paro e vou trabalhando questões com eles. Eu trabalho com a turma de 9º ano, isso não é nem conteúdo do 9º ano, mas eu trabalho porque eu sei que é necessidade deles, nessa faixa etária. A questão do *bullying* eu sempre falo com eles no início do ano. No início do ano, eu sempre paro para conversar com eles.

Professor B: Não vejo nem se os professores de História e Geografia trabalham 'essa questão'. Normalmente, não vejo comentários sobre isso não.

Professor C: Tem um professor de Ciências que faz um trabalho e puxa 'isso' de forma transdisciplinar, porque o doutorado dele é nessa linha. Ele monta, aos sábados letivos, oficinas para estarmos discutindo e aí a gente realmente participa. Mas no dia a dia... fica mais fácil para mim que sou de Geografia levar esses temas, o próprio conteúdo pede. É sempre apêndice, não é viés condutor, mas se a gente fosse seguir o referencial seria um viés.

Dessa forma, ao constatar nessa análise que o foco do currículo da Rede Municipal de Educação de Niterói é multicultural, que as matrizes curriculares associam os conhecimentos valorizados socialmente através de eixos integradores a práticas multiculturais, relacionando culturas locais à cultura dominante, nos apoiamos nas histórias orais dos professores dessa rede para observarmos se as perspectivas multiculturais se inserem (ou não) a sua prática. Partindo dessa análise, registramos as seguintes reflexões:

- a) temos na Rede Municipal de Niterói espaço para práticas multiculturalmente pensadas e potencializadas no planejamento do professor, articuladas aos conteúdos de ensino, aos conhecimentos valorizados socialmente, conforme propõe o documento curricular. Isso fica claro quando uma professora relata como a partir do conteúdo "lugar", temática do 6º ano no eixo Tempo e Espaço, na disciplina de Geografia, promove articulações com os diferentes grupos que estão situados no bairro e na cidade de Niterói:

Professor C: [...] então ,a gente trabalhou escala, de onde cada um vem, a origem daquela família, que veio do nordeste, aquela que veio daqui, a que mora no bairro, em que cada um trabalha, a história do Barreto, porque se unem ali naquela história.

- b) Observamos também que há propostas multiculturalmente pensadas que vão além dos conteúdos propostos no Referencial Curricular, que potencializam saberes que não são valorizados socialmente, nem estão tradicionalmente registrados nos currículos como conhecimentos legítimos. Evidenciamos isso no relato da professora que trabalha com o mito dos orixás e elaborou um projeto que incorpora essa temática às suas aulas e ao conteúdo da sua disciplina. Percebemos que a lógica utilizada por essa professora é inversa, ou seja, ela não parte do conhecimento poderoso (YOUNG, 2011)²⁸ para desenvolver suas aulas; ao contrário, ela se utiliza de conhecimentos que não são valorizados no espaço escolar, mas que fazem parte da nossa história impregnada pela cultura dos escravos africanos e dos afrodescendentes que hoje compõem a sociedade brasileira.

Gestor A [...] esse ano, por exemplo, uma das questões que eu trabalhei foi o mito de Ogum com eles. Na mitologia dos orixás está ligado ao ferreiro, porque nos quilombos, nas plantas do período colonial, a casa do ferreiro tem uma ascendência naquele território, é o lugar mais sagrado do terreno do quilombo. Aí eu trabalhei o mito de Ogum com eles e trouxe um texto sobre a chegada dos escravos e o domínio da metalurgia.

- c) Há espaços onde o multiculturalismo é percebido como um adendo ao currículo, em que as questões relativas à diversidade cultural emergem a partir de situações-problema. Nesse sentido, a diversidade não é percebida em sua riqueza, mas sim vinculada às dificuldades, aos déficits, às deficiências. Assim, são criados projetos e atividades para atender a essas questões pontuais. Segundo os relatos dos professores, essa dinâmica movimenta discussões nas reuniões pedagógicas e promove ações pensadas a partir dessa realidade.

²⁸ Para esse autor, é o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. Ele fornece generalizações e busca universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências.

Professor A: Na hora dos estudos, do planejamento surge o assunto, a gente conversa sobre, cada um opina e aí a gente desenvolve alguma coisa. Por isso, a importância das nossas reuniões pedagógicas.

Professor A: De repente você tem uma mentalidade, mas o seu colega do lado não tem ou então a criança já traz esse “ranço” de casa, quando a criança diz: você é preta, como se ser preta seja uma condição de ser desmerecido e aí você vai olhar e vê que a criança é tão negra quanto a criança que ela está tentando menosprezar por conta da questão racial, então a gente tem que chamar, conversar. Como acontece aqui, dentro das nossas próprias reuniões pedagógicas, ter uma ‘chamadinha’.

- d) Por fim, as histórias orais nos revelam que o espaço dedicado a práticas multiculturais nas escolas dessa rede tem uma amplitude maior no que se refere ao multiculturalismo folclórico. Todos os professores entrevistados em algum momento da sua fala relataram que a escola desenvolve projetos em momentos específicos e comemorações de efemérides em dias letivos: Dia do Índio, da Consciência Negra, festas da cultura, do folclore etc.

Gestor A: [...] tivemos um sábado letivo e tivemos umas salas temáticas e uma das salas era lemanjá e oxum e aí fizemos um mar, decoramos a sala; era um sábado do dia do ambiente.

Professor A: Na festa da família, a gente conversou sobre os diferentes tipos de família, e eu pedi para que eles fizessem uma mensagem para a família.

Professor C: O que é eu percebo é que falta discussão, mas, todas as vezes, esse ano eu me lembro que a gente abordou uma vez na reunião pedagógica, e foi sempre nesse caminho, da integração, de buscar sempre na disciplina essa discussão, que a nossa origem é multi, é facetada, nossa origem é diversa. Mas, falta um pouco mais: o preparo de cursos.

Nossas reflexões a despeito da prática desses professores e do que eles pensam sobre as ações multiculturais no cotidiano escolar, mais uma vez, explicita nesta pesquisa, o foco na docência e na relevância do trabalho do professor. Em se tratando de problematizar práticas que pensem na diversidade e na emancipação de sujeitos com vistas à cidadania, salientamos novamente a importância do intelectual reflexivo de que nos fala Giroux (1997), do professor pesquisador e curricularista (OLIVEIRA, 2005), que pensa, constrói e reconstrói sua prática, que dialoga com o currículo, ao mesmo tempo que resiste de forma criativa e inteligente às prescrições. Nesse sentido, a atividade intelectual do professor parece ser primordial para refletir sobre situações de aprendizagem com referência na proposta multicultural crítica: Como articular igualdade e diferença? Não podemos pensar em igualdade, se não pensarmos nas diferenças que estão cada vez mais se apresentando no espaço

escolar. Como promover experiências de interação entre todos os grupos? Como desnaturalizar os conteúdos monoculturais que a escola tem nos apresentado? Como nos aproximar da “ecologia de saberes” (SANTOS, 2010) e nos afastar do “daltonismo cultural”²⁹ (CORTESÃO; STOER, 1999)? Como o trabalho do professor pode favorecer a emancipação de diferentes identidades que têm sido postas à margem da sociedade? Todas essas são indagações concebidas numa proposta multicultural e deveriam ser pertinentes às práticas pedagógicas que buscam o campo do multiculturalismo como possibilidade para desenvolver uma educação escolar que subverte os modelos prontos, redefine práticas, evidencia espaços negados, busca novas significações e pensa num currículo mais justo e humano, sem reduzir a aprendizagem a uma dinâmica de transmissão e imposição. Nesse sentido, nos apoiamos em Giroux (2011) para pensar em uma educação baseada em uma pedagogia crítica que procura questionar de que forma podemos trabalhar para a reconstrução da imaginação social em benefício da liberdade humana. De acordo com o autor,

[...] precisamos de uma pedagogia cujos padrões e objetivos a serem alcançados sejam determinados em conformidade com metas de visão crítica e de ampliação das capacidades humanas e possibilidades sociais. Isso significa que o ensinar e o aprender devem estar associados aos objetivos da educação do estudante: compreender por que as coisas são como são e como vieram a se tornar assim (Ibidem, p. 113).

Relacionamos a proposta de Giroux (2011) com a luta contra a cristalização das nossas experiências escolares e com o modo com que professores e alunos adquirem conhecimento: evitando “um discurso único de certeza e aprovação ou encontrando meios de criar espaço para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma multidão de vozes por um único discurso dominante” (GIROUX, 2011, p. 121). Desse modo, no que se refere ao multiculturalismo em educação, acreditamos oferecer esse campo possibilidades para buscar a pedagogia crítica de que nos fala Giroux (2011), novas formas para pensar o conhecimento e alternativas para a prática pedagógica.

²⁹ A analogia proposta pelos autores é a de que a não conscientização da diversidade cultural que nos rodeia em múltiplas situações constituiria uma espécie de “daltonismo cultural”, em que algumas pessoas, apesar de disporem de um aparelho visual morfológicamente bem constituído, não são capazes de discernir toda uma gama de tonalidades que compõe o arco-íris.

No caso desta pesquisa, o movimento realizado pela rede municipal na elaboração de Referenciais Curriculares conduziu profissionais a discussões e reflexões sobre o campo do multiculturalismo. Embora relatado nas histórias orais dos entrevistados a pouca adesão dos professores a essa discussão, percebemos como a dinâmica realizada nesse município pode favorecer o debate em prol de uma pedagogia crítica, uma noção ampliada e politizada de pedagogia, segundo Giroux (2011, p. 131), “uma pedagogia que reconhece seu lugar em múltiplas formas de produção cultural”. Os profissionais entrevistados são evidência dessa afirmação; todos fizeram parte do processo de discussão curricular e em suas histórias, nas tensões estabelecidas, nas suas falas, nas suas críticas e resistências ao movimento, nas memórias que trouxeram da construção desse documento curricular, nos trazem indícios de que essa dinâmica se constituiu como fonte de reflexões sobre suas práticas pedagógicas; sobre a problemática do conhecimento no âmbito do que é socialmente reconhecido e a incorporação da experiência do aluno ao conteúdo curricular oficial; reflexões sobre “os outros” – negros, índios, mulheres, pobres, gays – que ainda não são reconhecidos nos livros didáticos e nos currículos oficiais.

Sabemos que grandes são os desafios dos professores e das escolas. Conduzimos neste estudo uma discussão que sinaliza o currículo multicultural e a sua tradução em práticas pedagógicas que dialoguem com as diferenças como possibilidade para uma escola mais humana, mais ética e menos segregadora. Reiteramos que o multiculturalismo na educação não pode oferecer todas respostas aos muitos problemas que temos nas escolas. Nem tampouco podemos esperar que todos os problemas se desfaçam em práticas multiculturais. O que nesta pesquisa ponderamos, com base em um currículo multicultural, são as possibilidades do multiculturalismo para uma escola mais formadora para alunos e professores e uma cultura escolar menos discriminatória.

3.5 SUGESTÕES E ALTERNATIVAS POSSÍVEIS PARA UMA PRÁTICA MULTICULTURAL

Conscientes de que o caminho que nos leva da teoria à prática não é simples; ao contrário, é árduo, complexo e trabalhoso. Pretendemos, nesta seção,

contemplar possibilidades para o desenvolvimento de ações que promovam a centralidade do multiculturalismo no currículo e em práticas pedagógicas. Conforme nos orienta Canen,

não se trata de promover apenas projetos de culminância ou extraclasse. Tampouco adicionar a temática como algo a mais no currículo. Ao contrário: o que se propõe, na visão pró-ativa do multiculturalismo, é trabalhar diuturnamente pela inserção curricular da temática da diversidade, das diferenças e de seus impactos na formação das identidades individuais, coletivas e institucionais, rumo a uma educação cada vez mais plural e democrática (2012, p. 246).

A proposta de pensarmos em possibilidades e alternativas para professores e estudantes dimensionarem uma prática de visão multicultural será delineada a partir do nosso referencial teórico e dos dados que nos forneceram esta pesquisa, buscando articular propostas ressaltadas pelos autores com o cotidiano das escolas, sobretudo no que se refere às preocupações com a valorização da diversidade cultural.

Nessa perspectiva, um primeiro destaque a ser evidenciado diz respeito aos atores que compõem a realidade escolar. Acreditamos que professores, alunos, pedagogos, administradores, entre outros agentes, podem com seu trabalho conjunto auxiliar no processo de mudança de uma cultura escolar amparada em bases monoculturais.

O presente estudo pontuou ações multiculturais pensadas e desenvolvidas por professores de uma rede municipal no contexto de suas disciplinas, nas suas aulas e em momentos específicos como festas típicas, sábados letivos, culminância de projetos etc. Reconhecendo a importância deste trabalho pontual, individual e, por vezes, solitário como um anúncio de novas formas de pensar as relações entre sujeitos aprendizes e conhecimento, gostaríamos de destacar a necessidade de ampliação dessa forma de trabalhar, deslocando-se do individual para uma proposta coletiva que engrandeça o fazer multicultural nos processos de ensino-aprendizagem e nas relações estabelecidas no contexto escolar.

Candau (2010, p. 20) nos alerta a olharmos o multiculturalismo não apenas como um dado da realidade, mas o entender como “uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social”. Mas como fazer? Como partir de experiências isoladas de professores para um trabalho com vínculos institucionais? Como avançar de uma perspectiva folclórica ou liberal na direção de um

multiculturalismo crítico e pós-colonial? Como transpor as propostas multiculturais inseridas em um currículo para a prática pedagógica? Como? Que sugestões? Que alternativas?

As respostas a essas questões não são simples, nem conclusivas. Caminhamos numa realidade que congrega o reconhecimento da diversidade cultural, das diferenças, das desigualdades em políticas públicas e documentos oficiais, ao mesmo tempo que muitas escolas apresentam uma visão resignada a fronteiras disciplinares rígidas e com dificuldade de articulação com a cultura em sua diversidade. Nesse dilema, o multiculturalismo, como campo teórico, político e prático, se estabelece no diálogo com o currículo, com a cultura popular, com as diferenças culturais e a proposição de outro olhar para as práticas pedagógicas.

De acordo com Giroux (2011), a luta é por constituir a um só tempo atividade política e prática. A nosso ver, tal atividade precisa formular uma visão política que se transporte da submissão à renovação, que torne o pedagógico mais político e o político mais pedagógico (GIROUX, 1997). Para seguir nessa jornada, concordamos com Candau (2010, p. 16) quando afirma que “as questões culturais não podem se ignoradas por educadores e educadoras, sob o risco que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e inquietudes das crianças e jovens de hoje”. Essa autora salienta que, mesmo diante da existência de conflitos, o educador tem o papel de mediador na construção das relações multiculturais. Nesse sentido, Canen destaca a importância da formação continuada em uma perspectiva multicultural e focaliza dois pontos como essenciais para o desenvolvimento de ações curriculares nesse fazer:

- a) Articulação dos conteúdos didático-pedagógico-curriculares ao olhar multicultural, analisando as tensões entre universalismo e relativismo, homogeneização e pluralismo, bem como questionando e desafiando narrativas que constroem preconceitos a identidade do “outro”;
- b) O trabalho com os saberes docentes e com os professores pesquisadores em ação (2012, p. 241).

O destaque dessa autora nos leva a refletir sobre a relevância do multiculturalismo, tanto no currículo escolar quanto no currículo da formação docente. Canen (2007) argumenta que deve haver um projeto mais amplo de multiculturalismo, no qual o professor perceba os pressupostos e implicações desse tipo de trabalho e as finalidades mais amplas que deseja alcançar. Defendemos, assim, a importância de uma formação multicultural para o professor tanto a nível

inicial quanto continuado como forma de sustentar o seu trabalho teórico-prático e auxiliá-lo na busca de caminhos e estratégias que fazem parte de uma proposta de cidadania crítica, democrática e não apenas de apreciação da riqueza cultural (CANEN, 2007).

Uma formação continuada com foco no debate multicultural, sistematizada entre teorias, práticas e discussões que emergem desse campo, como a questão do preconceito de raça, de gênero, de classe social, religioso, entre tantas outras discriminações a que são submetidos os grupos ditos minoritários, possivelmente, pode ser considerada como uma alternativa inicial para que as propostas multiculturais ganhem força no dia a dia das escolas e se traduzam em práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Pensando no caso dos Referenciais Curriculares investigados, consideramos que a proposição multicultural desse currículo poderia ser mais bem interpretada se junto a ela as subjetividades dos educadores dessa rede fossem provocadas num procedimento contínuo de formação, levando-os “a conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural” (CANDAU, 2010, p. 32). Essa autora nos ajuda a observar que a incorporação da temática do multiculturalismo na formação de professores ainda não se insere da mesma forma que propostas multiculturais adentraram a documentos curriculares oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/MEC,1997), Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, MEC, 2013) e leis que atendem à proposta de uma educação multicultural, tais como as Leis Federais n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, as quais incluem, na rede oficial de ensino, a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira” e “história e cultura afro-brasileira e indígena”, respectivamente. Candau afirma que

as relações entre cotidiano escolar e cultura (s) ainda constituem uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e/ou continuada de educadores/as e pouco trabalhada nas nossas escolas. No entanto, considera que esta perspectiva é fundamental se quisermos contribuir para que a escola seja reinventada e se afirme como um *lócus* privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos hoje, tanto no plano local quanto nacional e internacional (2010, p. 35).

Admitindo ter a formação inicial e continuada de professores papel preponderante na viabilidade de um projeto multicultural engajado na possibilidade de tempos e espaços escolares em diálogo com valores éticos, humanos, de

preservação da vida e de respeito à existência do “outro” (CANEN, 2007), pensamos ser essa formação balizadora de aspectos significativos no concerne a sugestões e alternativas para propostas educacionais multiculturalmente pensadas.

Dessa forma, o diálogo com os alguns autores que buscam a tradução do multiculturalismo em ações pedagógicas (CANEN, 2002; 2007; 2011; 2012; CANDAU, 2010; 2012; MOREIRA, 2010; 2011) fundamenta nossas reflexões no que se refere às possibilidades que se entrelaçam com o projeto multicultural. Canen (2002; 2007; 2014 et al.) tem apresentado em seus estudos propostas concretas de realização de trabalhos multiculturalmente orientados. As implicações dessas propostas não devem ser vistas como modelos a serem seguidos, todavia oferecem vislumbrar possibilidades de um trabalho pedagógico multicultural, tendo em vista como abordagens críticas e pós-modernizadas podem se inserir em propostas pedagógicas e adentrar escolas e salas de aula. Achamos importante, nesse caso, apresentar algumas alternativas registradas pela autora:

Podemos exemplificar o caso de um professor que deseje trabalhar em uma perspectiva multicultural crítica pós-modernizada ou pós-colonial. Neste caso, uma ideia de atividade seria, por exemplo, propor tarefas que exijam crítica cultural, em que os alunos tentem identificar vozes silenciadas e/ou estereotipadas, em livros didáticos e outros materiais. Outras atividades são propostas por autores, incluídos em estudo organizado por Trindade & Santos(1999). Alguns autores sugerem atividades tais como pedir que meninos e meninas busquem a definição de mulher, de negro, de judeu, e outras identidades marginalizadas, no dicionário, vendo estereótipos e/ou possibilidades de valorização dessas identidades, aí presentes. Após (ou concomitantemente a) essas atividades de cunho multicultural crítico – que enfatizam as identidades coletivas de raça, gênero, etnia e outras silenciadas e marginalizadas – esse mesmo professor deseja ir além, de forma a sensibilizar os alunos para a hibridização identitária, para as diferenças dentro das diferenças, de forma a não dar uma ideia de homogeneidade e congelamento identitário em torno do ‘negro’, do ‘índio’, da ‘mulher’ e outras identidades. Nesse caso, dentro de sua perspectiva multicultural crítica pós-colonial, poderia buscar outras atividades, que dirijam a atenção dos alunos a aspectos que fazem parte da construção de suas próprias identidades. Dentre algumas estratégias, uma, exemplo, foi desenvolvida por um professor que requisitava que os alunos construíssem uma ‘pizza’ de papel, colocando, nas fatias, influências, fatores e marcas identitárias que consideravam centrais para a construção de suas identidades. Tal atividade era compartilhada no grupo, discutindo-se as camadas múltiplas que perfazem as identidades e sensibilizando-se os alunos, dessa forma, para a hibridização nas suas próprias construções identitárias. Em outra perspectiva, situações envolvendo racismos e outras discriminações podem ser apresentadas para discussões, levantando-se questões que desafiem qualquer congelamento identitário tanto das identidades oprimidas quanto das próprias identidades opressoras. Assim, por exemplo, questionar ondas de antiislamismo, bem como de antisemitismo e antiamericanismo, pode ser um importante caminho, particularmente em aulas de história e outras em que os assuntos que têm assolado o mundo sejam trazidos à tona (CANEN, 2007, p. 102-103).

Em um estudo de caso, Canen e Oliveira (2002) também argumentam a favor de uma crítica cultural que possibilite aos alunos analisar as suas identidades étnicas, criticando mitos sociais que os subjulgam, e, para tal, propõem quatro dimensões da prática multicultural:

a *construção* (que envolve a produção do conhecimento, por parte do aluno, por intermédio de estratégias que o ajudem a buscar, compartilhar e analisar a informação sobre o pluralismo cultural e as desigualdades); *voz e escolha* (desenvolvimento de atividades democráticas em sala de aula, envolvendo a voz e a escolha dos alunos); *crítica* (envolvendo estratégias que demandem a discussão de valores culturais conflitantes, críticas ao status quo e investigação das relações culturais de domínio e marginalização); e, por fim, o *ativismo social* (incentivo a tomadas de posição e ações efetivas, com base nas outras três dimensões, que levem ao ganho de habilidades para uma oposição ativa às condições de desigualdade) (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 63).

Nesse estudo de caso de cunho etnográfico, as autoras, através de um acompanhamento sistemático de uma prática, apontam situações em que potenciais multiculturais são percebidos nas intenções pedagógicas. Segundo as autoras, uma professora de Ciências de uma escola pública do Rio de Janeiro foi observada por fornecer importantes subsídios para pensar-se em práticas pedagógicas multiculturalmente comprometidas (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 66). No trabalho em destaque é observada a hibridização de discursos para efeito de sentido antirracista como estratégia crucial na prática pedagógica desenvolvida pela professora. No estudo, é evidenciado como essa profissional articula os objetivos do conteúdo disciplinar com uma proposta interdisciplinar e multiculturalmente pensada. A título de exemplo, assinalamos:

Planejamento do curso de ciências 7^a série:

- a) identificar características e cuidado com a pele;
- b) perceber a pele como fator de proteção do corpo;
- c) identificar preconceitos e proteger-se deles.

Conforme se verifica, existe uma articulação entre discurso biológico referente à pele com outro de cunho social, multicultural, referente ao desafio a preconceitos raciais, no âmbito do terceiro objetivo. Isso se confirma em atividades propostas em sala de aula pela professora e registradas pelas as pesquisadoras, tais como:

a construção coletiva de um painel intitulado “Mil tons geniais”, que remetia não só a tons de pele, mas também a *tons musicais*. De fato o enorme

painel de cartolina apresentava letras de músicas referentes a tons de pele (por exemplo: “Coisas de Pele”, de Jorge Aragão, “Black or White”, de Michael Jackson), entremeadas por fotos de diferentes personalidades da mídia dotadas dos mais diversos tons de pele. Essas atividades ilustravam a habilidade da professora em lidar com a ambiguidade das palavras, construindo para as mesmas novos efeitos de sentido que superassem associações e metáforas preconceituosas (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 67).

Seguindo com o objetivo de avançar em sugestões e alternativas possíveis para uma prática multicultural que promova diálogo entre sujeitos individuais e coletivos, Canen (2014) ressalta a ideia da hibridização cultural, problematizada na perspectiva pós-colonial do multiculturalismo, evidenciando a natureza provisória das construções identitárias (HALL, 2011). Em recente artigo que reflete sobre o desafio do currículo no que se refere à xenofobia³⁰, a autora pontua, no âmbito das pedagogias e currículos multiculturais antixenofóbicos e antirracista, dimensões que podem ser pensadas nesse sentido. Entre outras, destacamos duas dimensões:

- a) o uso de estudos de caso de identidades coletivas marginalizadas, percebidas como “estrangeiras” e suas lutas como negros e indígenas, destacando protagonismo e resistência em suas lutas;
- b) a análise crítica de projetos político-pedagógicos das instituições educacionais, de modo a enfatizar seu caráter de organizações multiculturais, comprometidos com a luta pelo antirracismo pelo desafio a qualquer tipo de discriminações e xenofobias e pelo projeto de justiça social (CANEN, 2014, p. 97).

Nosso destaque com relação ao estudo de caso de identidades coletivas e marginalizadas (destaque a) pretende salientar a relevância dos estudos de caso no universo de pesquisas que abordam a temática do multiculturalismo e as proposições desse campo para a educação. Nesse sentido, estudos de caso podem se tornar referências que apresentam a partir de suas particularidades alternativas para situações similares, ou seja, o contexto de um estudo de caso como o citado acima ou como dos Referenciais Curriculares com o qual trabalhamos nesta pesquisa podem fortalecer o debate multicultural no âmbito da educação e sinalizar caminhos para que a escola, o currículo e os professores reflitam sobre experiências pedagógicas que compreendam as diferenças em sua rica diversidade. Como sustenta Candau (2010, p. 23), “promovendo uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para um diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”.

³⁰ Currículo para o desafio à xenofobia: algumas reflexões multiculturais na educação. Currículo & Diversidade, Niterói, n.11, p. 89 – 98, jan./ jun., 2014.

O segundo destaque (b) que expõe a análise crítica dos projetos políticos pedagógicos (PPP) pode ser percebido como outra opção para fomentar o debate multicultural no cotidiano escolar. Tendo em vista o PPP como um documento que organiza as aspirações e metas da escola no coletivo, uma análise e revisão críticas desse documento também podem ser entendidas como alternativas para que o trabalho multicultural não seja apenas um adendo às ações pedagógicas desenvolvidas na escola, ao contrário, que a ação multicultural possa se integrar ao documento nas suas intenções políticas de formar cidadãos conscientes e críticos, e pedagógicas com a definição de um projeto educativo que pense o ensino e a aprendizagem numa perspectiva de hibridização cultural.

Embora não seja uma simples tarefa, Candau (2010, p. 31) afirma que, para uma educação pautada no multiculturalismo, “é importante promover processos educacionais que permitam que identifiquemos e desconstruamos nossas suposições, em geral implícitas, que não nos permite uma aproximação aberta e empática a realidade dos ‘outros’”. Com essa intenção, Moreira e Câmara sinalizam alguns pontos relevantes ao fazer multicultural:

- “trabalhar com os diferentes aspectos identitários dos alunos/as na sala de aula, realçando, ao mesmo tempo, a possibilidade de se desenvolver algum grau de solidariedade entre os mesmos” (2010, p. 41).

Aspectos referentes a categorias como raça, etnia, gênero, sexualidade, entre outras, integrados ao projeto da escola, aos conteúdos curriculares e às atividades diárias dos professores, em uma perspectiva crítica e pós-colonial, tornam-se, assim, condição básica para que a proposta multicultural adentre o espaço escolar e provoque nos alunos/as um olhar diferenciado sobre sua cultura e a cultura do “outro”.

- “Procurar aumentar a consciência das situações de opressão que se expressam em diferentes espaços sociais” (Ibidem, p. 47).

Convém explicitar tais situações, trazê-las às salas de aula com aproximações à realidade do professor e do aluno. As relações de poder exercidas pelos grupos hegemônicos que subalternizam e oprimem precisam ser decodificadas no dia a dia do professor como um trabalhador proletarizado diante da desvalorização social do magistério, nas funções exercidas pelos responsáveis dos alunos e pelos próprios alunos. Outras circunstâncias de opressão também precisam ser evocadas, cogitando as polarizações entre cultura popular e cultura erudita: o

valor social dado à música, à dança, às artes visuais, incorporado nos diversos grupos sociais com diferentes padrões de valorização.

- “Propiciar ao estudante a aquisição de informações a distintos tipos de discriminações e preconceitos” (Ibidem, p. 48).

Nesse caso, acreditamos que o papel do docente é também de trazer às suas aulas os mais variados recursos (filmes, depoimentos, propagandas, pesquisas, seminários, observação de situações em que o preconceito é facilmente detectado no livro didático, entre outros) que possam auxiliar no debate sobre as várias formas de preconceito e intolerância vivenciados por vários grupos sociais. Trazer situações particulares próximas à realidade dos alunos pode ser um caminho para sensibilizá-los diante das injustiças cometidas em nome da “normalidade”. Assim, espera-se que o estudante perceba a gravidade dessas situações, bem como se fundamente para analisar os fatores que, na sociedade, as têm produzido e reforçado (MOREIRA; CÂMARA, 2010, p. 48).

- “Estimular o desenvolvimento de uma imagem positiva dos grupos subalternizados” (Ibidem, p. 48).

Importante passo no fortalecimento da autoestima e autoimagem de pessoas que sofrem com a discriminação e o preconceito a que são submetidos seus grupos de pertença. Nesse intuito, parece fundamental criar vínculos com projetos individuais e coletivos que obtiveram sucesso nas suas intenções. Apresentar situações concretas nas quais negros, indígenas, deficientes, mulheres, idosos, homossexuais são valorizados em suas produções e funções na sociedade.

- “Favorecer a compreensão do significado e da construção de conceitos que têm sido empregados para dividir e discriminar indivíduos e grupos, em diferentes momentos históricos e em diferentes sociedades” (Ibidem, p. 49).

Sobre esse ponto, Moreira (2010) registra com base em Willinsky (1998) que uma importante estratégia para questionarmos as categorias (de raça, etnia, gênero etc.) e conceitos (papel social, poder, opressão, estereótipo etc.) que nos tem apartado e nos diferenciado entre “nós” e “eles”, “eu” e os “outros” é, em “cada disciplina, explicitar para nosso estudante como essas categorias e conceitos são construções históricas, aceitas como naturais e utilizadas para justificar situações de justiça social e opressão” (Ibidem, p. 50).

- “Facilitar ao estudante a compreensão e a crítica dos aspectos das identidades sociais estimulados pelos diferentes meios de comunicação” (Ibidem, p. 51).

Ressaltar o papel de controle e dominação da mídia e suas possibilidades de reforçar estereótipos e preconceitos, bem como de fortalecer posições hegemônicas centradas nos interesses dominantes.

- “Propiciar aos alunos a possibilidade de novos posicionamentos e novas atitudes que venham a caracterizar propostas de ação e intervenção” (Ibidem, p. 52).

Promover discussões. Buscar a voz dos estudantes, incentivar a fala. O que pensam? Como agem diante das situações contempladas nas aulas que revelam injustiças com alguns grupos culturais e exaltam outros como os certos, os melhores, os inteligentes, os puros? Qual a posição de cada um enquanto cidadão diante das injustiças sociais?

- “Articular as diferenças” (p. 53).

Em vários momentos desta pesquisa, sinalizamos a necessidade de interação e articulação entre os diversos grupos socioculturais. Continuamos a afirmar tal necessidade, acrescentando que, para essa realização, “é importante promover trocas, estratégias de diálogos, em que os diversos grupos possam participar como produtores de cultura e sair com seus horizontes culturais ampliados” (MOREIRA; CÂMARA, 2010, p. 53). Como afirmam Canen e Moreira (2001, p. 54), “o diálogo das diferenças se impõe, apesar das dificuldades envolvidas em sua concretização no cotidiano das experiências educacionais”.

Diante dos dilemas do multiculturalismo e da sua tradução em práticas pedagógicas, tentamos aqui traçar possibilidades sem nenhuma intenção em esgotá-las ou fixá-las em alternativas únicas. Os caminhos trilhados por professores e alunos no diálogo com o currículo escolar sustentam as possibilidades para uma educação pensada multiculturalmente, articulando as diferenças, hibridizando as culturas, buscando equidade entre os diversos grupos ou, dependendo da forma como esse diálogo seja estabelecido, uma educação que reforce preconceitos, discriminações, exclusões e injustiças.

Defendemos que o estudo de caso dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói e a abordagem teórica fundamentada no multiculturalismo em meio à adesão e resistências dos professores, as

ambiguidades no registro do documento e as controvérsias na prática docente, sinalizadas nesta pesquisa, também se constituem como uma alternativa para avançarmos em currículos multiculturais. Acreditamos que a dinâmica estabelecida nessa e em outras construções curriculares que revelam o multiculturalismo como um campo atento a educação, provocador de importantes debates que precisam estar presentes no “chão da escola” (CANEN, 2011), configura avanços com relação a propostas curriculares em uma perspectiva crítica que problematiza “o que conta como conhecimento escolar, considerando as relações entre saberes legitimados e não legitimados” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 77); e em uma abordagem que atualiza a perspectiva crítica fortalecendo a ideia de “culturas em negociação” (Ibidem, p. 187).

A dimensão cultural do currículo da rede municipal que inspirou este estudo não pode ser negada, e a análise do documento curricular apresentada nesta pesquisa evidenciou uma perspectiva teórica fundamentada em bases multiculturais, promovendo a ideia de “culturas em negociação” e afastando-se de fixações ou essencialismos. Procuramos evidenciar nesta seção, destacando caminhos e alternativas para um trabalho multicultural, que nosso desafio está na prática. Aproximar conhecimento e culturas é um grande desafio para os profissionais das escolas em suas práticas curriculares. Vimos, nesta dissertação, que professores têm experimentado esse diálogo, buscando os ricos saberes da diversidade de grupos que compõem a escola e a sociedade como fonte de ensino e aprendizagem. Trilhar esse caminho tem sido desafio para alguns professores, pedagogos e pesquisadores, e, nessa busca, cabe a utopia por uma sociedade mais humana e uma escola pública em que crianças, adolescentes, jovens e adultos sejam valorizados nas suas histórias como sujeitos culturais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão acontece quando se aprende
com as diferenças e não com as
igualdades.
(Paulo Freire)

Pretendemos neste capítulo, ao concluir o presente estudo, fazê-lo mais em uma perspectiva de anunciar os desafios que esta pesquisa nos comunicou na referência de um currículo multicultural do que no sentido de encerrar ou finalizar as reflexões traçadas a esse respeito. Buscamos, com o estudo do caso dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói, promover a temática do multiculturalismo e trazê-la ao debate na pesquisa qualitativa, na formação de professores, na reflexão e ação pedagógica e, sobretudo, nas possibilidades de elaboração de um currículo multicultural em uma constituição teórica, política, ideológica e prática. Sendo assim, pretendemos nesse desfecho, não finalizar, mas sim prosseguir, anunciando que as experiências multiculturais podem representar uma contribuição efetiva para a educação escolar.

Na introdução do trabalho, destacamos que um dos objetivos primordiais que a escola persegue ao longo de sua história é sistematizar o conhecimento adquirido pela humanidade. No desenvolvimento da pesquisa, salientamos a importância do currículo multicultural e suas possibilidades para a intervenção no universo escolar. Confirmamos também o quanto a discussão curricular está presente de forma significativa à realidade dos sistemas de educação: são parâmetros, diretrizes, orientações, referenciais, enfim, diversas propostas para as redes de ensino e seus professores simplesmente executarem, ou refletirem de forma crítica sobre a relação entre a sua prática e as propostas apresentadas. À frente desse quadro, estudamos o caso de um município que assume em seu currículo a relevância de um trabalho pedagógico fundamentado em perspectivas multiculturais e com abordagens que contemplam a questão da cidadania e da diversidade cultural.

Procuramos, nos nossos registros, não excluir a importância técnica do currículo: os objetivos planejados, os conteúdos selecionados, os procedimentos metodológicos adotados e a avaliação. Sabemos como todos esses fatores nos auxiliam enquanto professores na sustentação do trabalho pedagógico, entretanto o caminhar desta pesquisa tentou fortalecer a ideia de que o currículo precisa ser

pensado de forma mais ampla, vivenciado como uma criação cotidiana do professor, angariando significados na interrelação entre as diferentes culturas que circulam no espaço da escola. Pensamos o *currículum* (do verbo *currere* = correr) como um caminho cheio de possibilidades, como uma estrada que se pode escolher a rota a ser percorrida, a velocidade do caminhar e a maneira como iremos percorrer esse caminho.

Dentre as diversas abordagens que constituem a área curricular, cada uma com importantes contribuições a esse campo, situamos esta pesquisa com foco na perspectiva do currículo multicultural, estudando um caso que, entre afirmações e contradições, assumiu o multiculturalismo como possibilidade curricular e prática pedagógica. Conferimos por vezes, nesta dissertação, nossa defesa em torno do currículo multicultural, e, assim, apoiados em Canen (2007), sinalizamos que críticas atribuídas ao multiculturalismo como um campo que trabalha nos limites das fixações identitárias não compreendem o avanço desse campo em direção às abordagens críticas e pós-coloniais.

Mesmo com as constatações apresentadas como obstáculos no que diz respeito à inserção do currículo multicultural nos tempos e espaços da rede municipal em tela, como: as relações estabelecidas entre teoria e a prática multicultural, resultando na fragilidade do diálogo entre a primeira e segunda parte do documento; as resistências de professores à elaboração da proposta curricular, alicerçadas em divergências políticas; as omissões ao processo de discussão, constituidoras de um distanciamento entre professores e a proposta teórica delineada no referencial; a diminuição do coletivo de professores chamados ao debate e contradições observadas na prática docente, seguimos afirmando que houve contribuições ao campo do multiculturalismo e a rede municipal que pesquisamos no que se refere ao debate curricular.

Defendemos que, se o currículo multicultural avançou pouco na dimensão teórica apresentada no Referencial, não há como negar a ampliação do debate multicultural nessa rede de educação. A nosso ver, a proposta de um currículo multicultural já traz embutida, na sua proposição, um avanço no diálogo com as questões da diversidade, questões caras a essa rede municipal, pois observadas e registradas com evidência nos documentos que regem sua proposta pedagógica.

A própria aproximação entre currículo e multiculturalismo já apresenta um novo registro epistemológico e político que não se vincula a uma tradição curricular

centrada apenas na preocupação com os conteúdos de ensino. Ao contrário, pode avançar em outras concepções sobre o conhecimento, pensando na pluralidade de vozes que configuram o espaço escolar.

Os limites apresentados por esta pesquisa para o desenvolvimento de um currículo efetivamente multicultural nessa rede de educação podem ser entendidos como desafios para os profissionais prosseguirem em uma prática coletiva reflexiva capaz de identificar as diversas questões que emergem do contexto da escola e da sala de aula. Em concordância com os diversos autores que nos auxiliaram nas reflexões que realizamos, como Candau (2010, 2014), Canen (2011, 2012) e Moreira (2010; 2014), entre outros, acreditamos que a questão das diferenças culturais cada vez mais suscita debates na sociedade, pois aquele sujeito que não parecia estar na escola, hoje, fruto das lutas de diversos movimentos sociais, é referência em políticas públicas para a educação. As diferenças se afirmam e professores têm dificuldade de conduzir o processo de ensino-aprendizagem na relação com a diversidade que compõe a sala de aula.

É nesse sentido que vimos pontuando em várias partes desta pesquisa a importância da formação de professores. Consideramos, a partir das histórias orais dos entrevistados, que as dificuldades encontradas para uma maior compreensão das perspectivas multiculturais inseridas aos Referenciais Curriculares poderiam ser minimizadas a partir de uma proposta de formação anterior ou durante o processo de construção dos Referenciais, visto que as formações realizadas não atenderam o coletivo dos professores por razões expressas neste estudo. Nossa hipótese acredita na escola como um locus privilegiado de formação docente, um espaço para pensar e repensar a prática pedagógica. As tarefas repetitivas, rotineiras e burocráticas que são incorporadas no dia a dia de professores e alunos, e que em muito dificultam a reflexão pedagógica, deveriam se minimizadas em prol das experiências docentes e discentes e do que elas têm a colaborar na superação das hierarquias fundadas na sociedade e refletidas na escola, em cujos currículos os saberes da classe popular, dos negros, dos índios, entre outros grupos, não têm merecido a condição de conhecimento legítimo.

No caso da realidade do município de Niterói, supomos que a discussão sobre o currículo multicultural na rede poderia ter se expandido de forma mais consistente nas unidades escolares e se ampliado nas práticas multiculturalmente orientadas nas escolas pelos professores. O relato dos professores investigados

neste estudo nos ajudam a concluir que o número reduzido de professores que fizeram parte do debate, devido às resistências já salientadas e à ausência de uma formação continuada que desse prosseguimento às discussões que aconteceram por ocasião da elaboração do Referencial, limitaram as possibilidades para que as propostas e perspectivas inseridas no currículo dessa rede municipal se ampliassem nos discursos dos professores, nas suas práticas e nas possibilidade de diálogo efetivo com um currículo multicultural.

Cientes de que a questão da formação de professores é um debate amplo e que, de fato, o panorama que tece a realidade educacional brasileira e a formação docente no nosso país ainda não apresenta uma base formativa que possa efetivamente auxiliar profissionais da educação em sua complexa tarefa docente, concordamos com Gatti (2010, p. 137) quando conclui que: “no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação”.

Diante das dificuldades pedagógicas expressas na educação básica no nosso país, traduzidas nas taxas de analfabetismo³¹, em estudantes que seguem nos ciclos e séries sem avançar em suas aprendizagens com relação à leitura, à escrita, ao raciocínio lógico-matemático; na evasão escolar; entre outros problemas que também afetam o pedagógico, embora se situe a nível estrutural, consideramos que a formação de professores precisa ser provocada para um diálogo que reflita sobre tais problemática sempre associando-as a diversidade cultural que compõe a a escola. Não estamos aqui, de forma alguma, entendendo o professor como responsável por um sistema político que não vê a educação como prioridade, tendo uma organização político, pedagógica e curricular que não atenda à nossa realidade, mas queremos ressaltar a necessidade do professor estabelecer uma dinâmica de reflexão-ação-reflexão na sua tarefa de formar cidadãos para atuar num contexto multicultural. Acreditamos que a clareza das nossas adversidades pode ser suporte para a preparação crítica da qual estamos falando neste estudo, fundamentando um fazer pedagógico que assuma compromissos com a realidade plural e multifacetada que nos interroga todos os dias nas salas de aula da educação básica.

³¹ Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgada em 27/08/2013, em 2012, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 8,7%, o que correspondeu ao contingente de 13,2 milhões de analfabetos. Em 2011, essa taxa foi de 8,6% e o contingente foi de 12,9 milhões de pessoas.

Estamos, assim, defendendo, no âmbito desta pesquisa, que não há como trabalhar educação multicultural apartada da formação de professores, seja no contexto da rede municipal pesquisada ou no contexto das políticas públicas federais que têm avançado em ações afirmativas e legislações que tentam legitimar direitos aos saberes de grupos excluídos historicamente dos currículos escolares. A formação docente torna-se, nesse sentido, um desafio dos mais significativos para articular as identidades dos profissionais da educação, situando-as com os problemas que envolvem o desafio a preconceitos, à desconstrução e descolonização deles em uma reflexão sobre a constituição dos discursos que, ao longo da história, construíram-se socialmente como silenciadores de grupos discriminados.

Cabe ressaltar que a nossa defesa por uma formação de professores de base multicultural está fundamentada sob uma compreensão de avançarmos nas possibilidades de uma escola mais aberta às diferenças culturais e promotora de mais justiça social, entretanto temos em mente que os desafios se constituem em outros planos que ultrapassam a formação docente. Nesse contexto, acentuamos a relevância de políticas públicas que atinjam o sistema educacional em todos os seus níveis no que se refere à adoção de uma perspectiva teórica e política que pense as diferenças culturais no currículo em ação; a incorporação da comunidade escolar nesse movimento; e dinâmicas que pensem a escola numa estrutura menos rígida.

O diálogo com Canen (2012) nos ajuda a entender que os problemas que se apresentam, particularmente na área educacional, no mundo complexo e contemporâneo, não podem reduzir-se a olhares que se fecham em fronteiras rígidas. Ao contrário, exigem “respostas complexas, mestiças, híbridas, que atravessam tais fronteiras, construindo redes que desafiam noções essencialistas de cientificidade, no campo do currículo” (Ibidem, p. 241).

Em seus estudos, a autora apresenta pesquisas desenvolvidas no campo do multiculturalismo e de políticas curriculares de formação do professor, evidenciando tendências, intenções, produções, ênfases, silêncios, omissões e possibilidades que o campo multicultural pode oferecer tanto ao currículo escolar quanto ao currículo de formação docente. Afirma tais evidências quando registra que “o processo de inclusão, na perspectiva multicultural, deveria ser traduzido para o currículo em ação, contemplando possibilidades de articulação cotidiana das preocupações com a valorização da pluralidade cultural” (Ibidem, p. 246). Sendo assim, ressaltamos a

produção acadêmica como uma aliada no processo que sinaliza preocupações multiculturais e persiste na compreensão da diversidade cultural como um assunto pertinente à produção curricular.

Dessa forma, percebemos como recomendação dessa autora a relevância em dar continuidade às pesquisas que apresentam potenciais multiculturais, bem como uma formação docente que seja encaminhada nessa perspectiva, de modo a favorecer e estimular os debates que anunciem a diversidade cultural e defendam possibilidades de inclusão e interrelação com identidades que cada vez mais buscam se afirmar diante das diferenças.

Nesse caminho, destacamos a pertinência na ampliação de trabalhos como o estudo por nós desenvolvido na Rede Municipal de Educação de Niterói, que pensa o currículo multicultural na sua interrelação com os profissionais da escola em suas práticas curriculares. Pluralizar as pesquisas com essa temática é mais uma possibilidade apresentada para que os discursos sobre a multiculturalidade, interculturalidade e a diversidade estejam firmados em diferentes espaços sociais.

Ao investigar o caso dos Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Niterói com foco no multiculturalismo, examinamos o diálogo de professores com um currículo multicultural. Os apontamentos da pesquisa sobre a ambivalência percebida entre a parte teórica e matrizes curriculares; a fragilidade no diálogo dos professores com o documento em suas acepções multiculturais; as resistências de professores a essa construção curricular; a descontinuidade do processo de discussão, visto que, uma vez o documento pronto, não houve novas intervenções; e a constatação da necessidade de formação continuada de professores como caminho para estabelecer um diálogo profícuo com o currículo são resultados que a investigação nos fornece como fonte de aprendizado para auxílio de novos casos em outras redes de ensino e na própria rede estudada, visto que pensar sobre esses apontamentos podem fortalecer a discussão curricular multicultural.

Constatamos, via memória oral de professores e gestores entrevistados, que a visão de ambos sobre o diálogo dos professores da rede em suas práticas, com as perspectivas multiculturais presentes no documento curricular, acontece de forma singular, não atendendo à pluralidade de ideias e concepções que compõem o embasamento teórico multicultural do documento. No capítulo das histórias orais, apresentamos argumentos que dão suporte a essa afirmação, pois todos os

entrevistados, sem exceção, revelam que as perspectivas multiculturais impressas no documento não se integram efetivamente à prática docente nas escolas da rede. Cabe ratificar que esse registro revela a visão dos professores e gestores entrevistados, entretanto recomendamos para futuros trabalhos que esse foco de análise na prática de professores da rede possa ser ampliado para o cotidiano da escola, com observações mais próximas às atividades dos profissionais que permitam uma percepção mais apurada do pesquisador sobre a prática do professor. Dessa forma, a relevância da metodologia investigativa ressaltada no texto do documento e salientada nesse estudo como ponto positivo no trabalho com práticas multiculturais poderia ser constatada na ação/reflexão de professores e estudantes em suas experiências práticas compartilhadas.

Consideramos que os princípios políticos e pedagógicos do trabalho do professor, os objetivos traçados, as experiências teórico-práticas partilhadas, as atividades realizadas ao longo das aulas, a criatividade e sua autoria/autonomia no seu fazer pedagógico revelam a dimensão do seu trabalho e a forma como ele relaciona o conhecimento escolar com os saberes dos diversos grupos que compõem a sociedade. É com esse pensamento que destacamos a relevância de uma formação docente voltada a perspectivas multiculturais, pensando a escola e as práticas curriculares como espaços propícios para promover discussões que envolvam as questões de raça, etnia, gênero, sexualidade, deficiência, religião, cultura e identidade, seguindo em busca de outras lógicas que sejam diferentes do que os currículos prescritos têm nos apresentado ao longo da história. Para tal, entendemos que os programas de formação, inicial e continuada, devem se estruturar em uma prática coletiva e reflexiva marcada pelos desafios concretos da escola, desafios onde se inclui a necessidade em promover experiências sistemáticas de interação com todos os grupos.

É diante desse quadro que evidenciamos, no território em disputa do currículo, um documento curricular que abre espaço para a educação multicultural. As tensões e contradições que fizeram parte da dinâmica de construção e implementação desse Referencial Curricular são compreendidas por este estudo como acesso para pensar em saberes e práticas com um olhar voltado aos sujeitos individuais e coletivos apartados de seus ricos saberes por currículos que não reconhecem a cultura de seus grupos de pertencimento. A forma como o multiculturalismo se concretiza impactando o currículo dessa rede de educação e a

prática pedagógica de professores podem ser observadas como exercício para o diálogo com os profissionais da rede na percepção das diferentes identidades culturais que circulam no espaço da escola e como necessidade de lidar de forma mais justa com os coletivos segregados que fazem parte das salas de aula do município de Niterói e da escola pública brasileira.

A composição do Referencial em pauta revela que a disputa pelo reconhecimento dos saberes excluídos e postos à margem da sociedade encontra um lugar para se desenvolver em leituras curriculares que não neguem outros saberes, outras histórias, outras culturas, outros modos de pensar e outras leituras do mundo. Os avanços em referenciais, diretrizes e parâmetros curriculares que buscam aproximações com a questão multicultural são evidentes nesse processo. Acreditamos que o desafio para avançarmos nessa construção reside na estreita relação entre o que propõe a educação multicultural nas suas múltiplas abordagens e concepções e a prática docente, percebendo os professores como sujeitos centrais dessa disputa, mas também observando diferentes focos de sua atuação, tais como as lutas das identidades docentes, as experiências sociais dessas identidades sendo representadas nos currículos, no protagonismo dos estudantes, no reconhecimento de suas lutas e no direito ao conhecimento por parte de professores e alunos.

Portanto, ressaltamos a necessidade de ir além do campo epistemológico, pois a luta por uma sociedade mais justa é política, social, cultural e identitária. Nosso estudo analisou um documento curricular que intenciona uma escola de “cidadania”. Os vínculos entre educação e cidadania em uma perspectiva que a cidadania não seja vista apenas do ponto de vista político, dos direitos do cidadão, como votar, por exemplo, pode ser um discurso intensificado com base no currículo multicultural, pensando uma cidadania construída através da prática social, que reflita sobre as relações de poder que perpassam a sociedade e exclui tantos cidadãos, mesmo com seus direitos políticos garantidos.

Tentamos com esta pesquisa, estudando um caso particular, preconizar as possibilidades de um currículo multicultural. Que o caminhar da Rede Municipal de Educação de Niterói em suas práticas curriculares possa ser traduzido, conforme acreditamos, em novas tendências e propostas com perspectivas multiculturais nessa rede e em outras redes de ensino, aliando o campo do multiculturalismo ao diálogo entre diferentes sujeitos, de diversos grupos sociais, afirmando suas

identidades em um processo de ensinar, aprender e repensar currículos monoculturais. Finalizar essa pesquisa desafia-nos a novos olhares, novas práticas e para a continuidade de um vigoroso debate.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- ANDRÉ, Marli. *Estudo de Caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- _____. *Etnografia da Prática Escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.
- APPLE, Michael. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. Cortez, 2006, p. 71-106.
- APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BANKS, J. *Diversity and Citizenship Education*. San Francisco: John Wiley & Sons, 2004.
- BARBOSA, Ana Carolina Ayres Pereira. *Ensino de Ciências e Pluralidade Cultural: professores de ciências e temáticas multiculturais no currículo*. 2010. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- BAUMAN, Z. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*, 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 14/11/2014.
- BRASIL. *Lei 9394 – LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 out. 2013.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, MEC/SEF, 1997. v. 8.
- BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2010, p.13-37.
- _____. *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 23 – 41.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flavio (Orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____; PETERS, M. Editorial: Issues and Dilemmas of Multicultural Education: policies and practices. *Policy Futures in Education*. Oxford, Inglaterra, v. 3, p. 309-313, 2005.

_____. O multiculturalismo e seus dilemas. *Comunicação & política*, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

_____; SANTOS, Ana Rocha dos. *Educação Multicultural: Teoria e Prática para Professores e Gestores em Educação*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

_____; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Gestão do currículo para a diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de gestores. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 306-325, maio/ago. 2012.

CANEN, Ana. Currículo e Multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; FAVACHO, André Márcio Picanço (Orgs.). *Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos*. Curitiba: Ed. CRV, 2012, p.237-249.

_____. Currículo para o desafio a Xenofobia: algumas reflexões multiculturais na educação. *Conhecimento & Diversidade*, Niterói, n.11, p.89-98, jan./jun. 2014.

CARNEIRO, Waldeck et al. (Orgs.). *Movimentos Instituintes em Educação: políticas e práticas*. Niterói: Intertexto, 2010.

CORTESÃO, L; STOER, S. *Levantando a pedra – Da pedagogia inter/multicultural às políticas educacionais numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.

DEMO, Pedro. Cuidado Metodológico: signo crucial da qualidade. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 17, n. 2, p. 349-373, jul./dez. 2002.

DEZIN, N.; LINCOLLN, Y. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DORST, Daeana Zulian. *Desafios para o ensino do Direito em sociedades multiculturais*. 2008. 215 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Departamento de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Santo Ângelo, Rio Grande do Sul, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Escola, Currículo e Avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003.

FONTES, Adriana do Carmo Corrêa. *Multiculturalismo crítico e transformação social: uma possível experiência*. 2008. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FUNDAR – Fundação Darcy Ribeiro. *Currículo da Secretaria Municipal de Educação de Niterói: parecer e proposta de programa de trabalho para a reorientação curricular e formação continuada de professores*, Rio de Janeiro, 2009.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p.1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11/05/2014

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Morata, 2010.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomas Tadeu (Org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artmed, 1993, p.41- 69.

_____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Atos impuros: a prática políticas dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____; McLAREN, Peter. Formação do Professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2006, p.141–173.

_____; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomas (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 107-140.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KAUST, Ana Maria. *Representações de identidades nacionais em contexto multilíngue, multicultural e intercultural de fronteira: desafios para a formação de professores*. 2012. 96 f. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, Paraná, 2012.

LEAL, Claudia da Silva. *Prática de Letramento em uma Perspectiva Multicultural*. 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

LIMA, Ana Paula Brito Abreu. *Multiculturalismo e direitos de grupos segundo a concepção Kymilicka*. 2012. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Filosofia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006.

MARINO, Ana Katrine Blikstad. *Um olhar multicultural sobre as políticas públicas para indígenas no governo federal*. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2010.

McLAREN, Peter. *Rituais na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

_____. *Multiculturalismo crítico*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____; CÂMARA, M. J., Reflexões sobre Currículo e Identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 38-66.

_____; TADEU, Tomas (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORTIMER, Eduardo Fleury; QUADROS, Ana Luiza de. Fatores que tornam o professor do ensino superior bem sucedido: analisando um caso. *Ciência Educação, Bauru*, v. 20, n. 1, p. 259-278, 2014.

NITERÓI. Conselho Municipal de Educação de Niterói (CMEN) / Secretaria Municipal de Educação. Decreto Municipal 9.038, institui o processo de elaboração do Plano Municipal de Educação de Niterói, publicado em 24 de julho de 2003. Disponível em: <<http://www.educacaoniteroi.com.br/>>. Acesso em: 22 set. 2012.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). Portaria n. 125/2008, 26/03/2008. Disponível em: <<http://www.educacaoniteroi.com.br/>>. Acesso em: 10 out. 2013.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). Portaria n. 132/2008, 01/04/2008. Disponível em: <<http://www.educacaoniteroi.com.br/>>. Acesso em: 15 out. 2013.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). Portaria n. 569/2009, 23/07/2009. Disponível em: <<http://www.educacaoniteroi.com.br/>>. Acesso em: 15 out. 2013.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). Portaria n. 085/2011, 14/02/2011. Disponível em: <<http://www.educacaoniteroi.com.br/>>. Acesso em: 20 out. 2013.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) / Secretaria Municipal de Educação de Niterói (SME). *Orientações Curriculares Preliminares para a Rede Municipal de Niterói: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens Adultos e Idosos*, 2010.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) / Secretaria Municipal de Educação de Niterói (SME). *Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Niterói: Ensino Fundamental*, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Luiz Fernando. *História da África e dos Africanos na Escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação de professores de História*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado da história oral – A pesquisa como um experimento de igualdade. *Revista Projeto História*, São Paulo, PUC-SP, v. 15, p. 13-19, abr., 1997.

_____. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luta e senso comum. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel. *Comprender y transformar La enseñanza*. Madrid: Morata, 1995.

_____. *La Reforma Necesária: entre la política educativa y La practica escolar*. Madrid: Morata, 2006.

SANTIAGO, Mylene; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. *Educação Intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SEMERARO, Giovanni. *Libertação e Hegemonia: Realizar a América Latina pelosmovimentos populares*. São Paulo: Ideias & Letras, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza (org.). *Reconhecer para Libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, André Nepomuceno Cirilo da. *Refletindo a identidade negra e agindo multiculturalmente no ensino*. 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Tomas Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Alessandra Genro. *Currículo de Pedagogia: Discursos e Implicações na Formação de Professores para a Diversidade Cultural*. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2011.

SOUZA, Cristiane Gonçalves de. *Projeto Sagrada Natureza: Currículo em Ação – Uma experiência multicultural na aplicação da Lei 11.645/2008*. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

STAKE, E. E. The Case Study Method in Social Inquiry. *Education Resercher*, v. 7, n. 2, fev. 1978, p. 5-8.

_____. Case Studies. In: DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Edits.). *Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications, 1994, p. 236-247.

_____. *The Art of Case Study Research*. California: SAGE Publications, 1995.

TERIGI, Flávia. Notas para uma genealogia de currículo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, p.159-186, jan./jun. 1996.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2009.

WEFFORT, F. C. A Cidadania dos trabalhadores. In: LAMOUNIER, B. et al. (Orgs.). *Direito, cidadania e participação*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). *Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

YIN, R. K. *Case Study Research*. California: Sage Publications, 2008.

YOUNG, Michael. *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora, 2010.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, p. 609-621, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

ANEXOS

ANEXO A – Capa

REFERENCIAL CURRICULAR 2010 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NITERÓI UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA



... parte do crescimento, assim como reconhecer suas limitações e aprender a lidar com frustrações. Por isso, a convivência em família pode se tornar tensa durante a adolescência, já que é o espaço principal de reconhecimento da individualidade e do fortalecimento da personalidade, cit-se sobre o perfil dos alunos do 3º e 4º ciclos do ensino regular da Rede Municipal de Educação de Niterói. É importante considerar os diversos fatores macro e microestruturais de nossa sociedade. Vivemos um momento social em que a multiplicidade de vetores de comunicação converg... ao mesmo tempo para a ampliação das possibilidades de aproximação com o outro e para o isolamento desse convívio social, no sentido em que os contatos desse convívio passam a ser muito mais a distância do que propriamente o resultado de uma troca, um diálogo presencial. Isso, indubitavelmente, influencia no olhar que o adolescente apresenta a respeito do valor que atribui aos laços afetivos que estabelece no ambiente escolar. Considerando essa perspectiva, pode-se observar que a escola ainda representa, embora não de forma homogênea em nossa Rede, um local de construção e/ou legitimação de relações sociais que participam da formação identitária do aluno. Precebe-se, nesse sentido, que há uma variação do valor que o nosso estudante atribui ao papel da escola e do estudo em sua vida, oscilando entre uma forte relação de afetividade em ambos os aspectos, um aparente não cumprimento da rotina diária e uma relação de hostilidade nos dois sentidos. Sendo assim, a afetividade na construção da aprendizagem parece ser fundamental para a formação cognitiva e social de nossos alunos.

ANEXO B – Folha de rosto

REFERENCIAIS CURRICULARES PARA
A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NITERÓI:
ENSINO FUNDAMENTAL
Uma Construção Coletiva

ANEXO C – Apresentação

REFERENCIAIS CURRICULARES PARA
A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NITERÓI:
ENSINO FUNDAMENTAL
Uma Construção Coletiva



Prefeitura de Niterói

PREFEITO
Jorge Roberto Silveira

Secretaria Municipal de Educação de Niterói
SECRETÁRIA
Maria Inês Azevedo de Oliveira

Fundação Municipal de Educação de Niterói
PRESIDENTE
Claudio Mendonça

SUBSECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDENTE DE DESENVOLVIMENTO DE ENSINO
Cléa Monteiro Mello Rocha e Silva

SUBSECRETÁRIA DE PROJETOS ESPECIAIS
Dina Maria Lopes Feijó

ANEXO D – Matriz curricular de Educação Física

Eixo: Linguagens | 2º ciclo (4º ano)

Educação Física

Temáticas	Habilidades/Práticas Cidadãs	Habilidades Específicas	Algumas Sugestões Metodológicas
CONTEÚDOS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA <ul style="list-style-type: none"> - Educação e reeducação psicomotora - Lutas - Danças e folguedos - Brincadeiras e jogos populares - Jogos cooperativos - Atividades rítmicas - Aulas teóricas com temáticas previstas nos PCNs - Ginástica 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver atitudes respeitadas, cooperativas e solidárias em relação ao outro e ao seu desempenho nas atividades físicas com o objetivo de favorecer a inclusão (G) - Identificar e respeitar os limites corporais pessoais e dos outros (B) - Resolver situações de conflito por meio do diálogo (G) - Participar das atividades respeitando regras e a organização (G) - Interagir com os colegas sem estigmatizar ou discriminar por razões físicas, sociais, culturais ou de gênero (B) - Desenvolver o espírito esportivo, concebendo a competição como uma estratégia do jogo e não como uma atitude de rivalidade (B) - Compreender os benefícios das atividades físicas para qualidade de vida (D) (E) - Participar das atividades respeitando regras e organização (G) - Resolver problemas corporais individualmente e em grupo (E) (H) - Compreender a diferença entre esporte e jogo <i>completa em relação ao 1º ciclo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Criar, participar e organizar jogos - Desenvolver atividades em grupo e individuais - Desenvolver capacidades motoras: força, resistência, agilidade, velocidade e flexibilidade - Desenvolver habilidades perceptivas: sensibilidade, noção de tempo, de espaço e do próprio corpo - Desenvolver habilidades de deslocamento: andar, correr, saltar, desviar, rolar, girar, abaixar, levantar, contornar, subir, descer e escorregar - Desenvolver habilidades sociais: cooperar e organizar-se em grupos - Desenvolver habilidades de manipulação: segurar, lançar, chutar, golpear, equilibrar, apertar, afrouxar e explorar - Desenvolver autonomia corporal - Compreender e aplicar regras - Identificar o esporte como elemento da cultura corporal - Expressar opiniões pessoais quanto a atitudes e estratégias - Participar de coreografia simples 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos: queimada, bobinho, pique-bandeira etc. - Jogos cooperativos - Circuito - Estafetas, contestes - Coreografias - Jogos com bola: zerinho com bola, sombra com bola, corrida dos cantos com bola, torre com bola

ANEXO E – Matriz curricular de Artes

Eixo: Linguagens | 3º ciclo (7º ano)

Arte

Temáticas	Habilidades/Práticas Cidadãs	Habilidades Específicas	Algumas Sugestões Metodológicas
<p>CONTEÚDOS CURRICULARES DE ARTE *</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos histórico-sociais e culturais da Arte - Diferentes linguagens artísticas: <ol style="list-style-type: none"> 1. artes visuais 2. teatro 3. música 4. dança - Elementos básicos das linguagens artísticas - Contextualizações históricas, folclore e inserção de novas tecnologias na arte <p>* As linguagens deverão ser trabalhadas, preferencialmente, de acordo com a especificidade de cada professor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 1.2.3.4. Compreender a função social da Arte (D) - 1.2.3.4. Reconhecer a inserção da Arte em cada período histórico e na produção cultural de um povo (A) (C) - 1.2.3.4. Reconhecer e valorizar os aspectos artísticos e culturais relevantes da comunidade escolar e do município de Niterói (A) (B) (C) - 1.2.3.4. Reconhecer as linguagens artísticas como forma de expressão e comunicação (C) - 1.2.3.4. Reconhecer, diferenciar e valorizar as diferentes linguagens artísticas (B) (C) - 2. Compreender a dimensão artística, estética, histórica e antropológica do Teatro (C) (D) - 3. Ouvir, selecionar, interpretar e apreciar músicas de ritmos variados como forma de expressão pessoal, artística e cultural (A) (E) - 1.2.3.4. Analisar e apreciar produções artístico-culturais de diferentes culturas e etnias (afro-brasileira e indígena) (A) (B) (G) (H) - 2.3.4. Utilizar a expressão corporal e oral em representações musicais e teatrais (música e dança indígena e afro-brasileira) (A) (B) (G) (H) - 3. Apreciar estilos e gêneros musicais distintos oriundos das culturas indígena e afro-brasileira (A) (B) - 1.2.3.4. Identificar a influência das culturas indígena e afro-brasileira na Arte niteroiense (A) (B) (C) - 1.2.3.4. Desenvolver atitudes respeitosas e solidárias, com o objetivo de favorecer a sua inclusão (A) (B) (G) 	<ul style="list-style-type: none"> - 1. Pesquisar e conhecer obras, artistas e movimentos importantes nas Artes Visuais - 1. Empregar os elementos estruturais (ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento e equilíbrio) na produção de objeto artístico - 1.3. Expressar-se e comunicar-se através da criação de objetos artísticos - 1.2. Participar de jogos e atividades que desenvolvam as capacidades de articulação, auto percepção dos sentidos, observação, apreensão e reflexão - 2. Vivenciar e apreender a linguagem cênica e as diferentes formas estéticas cênicas - 2. Compreender a construção do sentido efetivado numa produção cênica - 2. Reconhecer os limites e implicações de ordem econômica que envolvem uma produção teatral - 3. Perceber e identificar elementos da linguagem musical: formas, gêneros, ritmos, sonoridades etc. - 1.3. Experimentar e empregar diferentes técnicas e materiais na produção de objetos artísticos - 3. Identificar instrumentos e materiais sonoros - 3. Identificar diferentes fontes sonoras quanto ao som, duração, timbre, textura, dinâmica etc. - 1. Compreender ponto, linha, textura e outros aspectos presentes em obras de arte, incluindo a arte moderna - 3. Identificar, gradativamente, ritmos, tons e ensaiar pequenas composições, de forma intuitiva - 2.4. Conhecer, gradativamente, o trabalho de profissionais, estilos e ensaiar algumas pequenas apresentações. - 3. Conhecer o ambiente sonoro ou "paisagem sonora", percussão corporal, grafia musical não convencional e convencional, diversidade musical, regência, composição e improvisação, parâmetros de som, notas musicais – sistema de som X ruído, música na idade moderna (ruído como material para os compositores) - 3. Articular música e poesia, música e dança, gêneros musicais 	<ul style="list-style-type: none"> - Pintura, escultura, fotografia, vídeo, objetos etc. grafite ou grafitagem, gravura, origami - Estudo de construções arquitetônicas, cinema, design, instalações - Conhecimento da história da arte, história da moda; arte popular: arte afro-brasileira, arte indígena (nas diferentes linguagens); história do teatro, gêneros teatrais; história da dança, tipos e modalidades de danças; expressão corporal (street dance, danças afro, danças modernas, sapateado, jazz etc.) - Trabalho com performances - Releituras de obras já conhecidas - Dramatizações - Construção de instrumentos musicais a partir de materiais não convencionais - Criação de grupos vocais - Trabalho com fotonovela

APÊNDICE

Roteiro para a entrevista:

Nome do entrevistado:

Unidade(s) escolar(es) onde atua:

Unidade(s) escolar(es) onde atuava na época da elaboração do documento:

1. Como foi a sua participação na discussão sobre os Referenciais Curriculares desse município?

2. Em linhas gerais, de que maneira você descreveria o processo de elaboração do documento?

3. O texto dos referenciais registra que “um currículo deve ser repensado em função do diálogo com as identidades plurais que circulam nas unidades escolares, valorizando a pluralidade de saberes, a multiplicidade das identidades étnicas, raciais, culturais, linguísticas, religiosas, geracionais e outras que constituem a realidade escolar”. O que pensa desta perspectiva?

4. O que você pensa sobre a diversidade cultural presente na sua escola?

5. Para você, que facilidades e que dificuldades se apresentam, no cotidiano das escolas, para trabalhar com a diversidade cultural e com as identidades plurais, conforme sugerido pelo documento dos referenciais? Que necessidades de formação você apontaria, para a melhoria desta perspectiva no cotidiano escolar?

6. Relate alguma atividade individual em suas aulas ou coletiva (como projetos, feiras ou outros tipos de propostas) desenvolvida pela unidade escolar onde a preocupação com a inclusão das diferentes identidades que circulam na escola esteja presente.

7. “O currículo é visto como um discurso que, ao contrário de silenciar identidades marginalizadas social e economicamente, lhes dá voz e vez, o que se torna particularmente relevante no contexto plural de nossas escolas. Essa noção é importante quando se pensa em inclusão, em educação.” Como você percebe a apropriação dessa afirmação registrada no texto dos Referenciais Curriculares na prática dos professores e equipe pedagógica da(s) escola(s) onde você atua?

8. O que você entende sobre a palavra multiculturalismo?

9. Como você observa a aplicação dos Referenciais Curriculares hoje? O que aconteceu desde a sua implementação e quais os impactos dessa implementação?

10. Por favor, apresente sugestões ou outras ideias referentes ao conteúdo desta entrevista.

